

IDENTIDADE DOCENTE NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE INGLÊS: UM SISTEMA ADAPTATIVO COMPLEXO

TEACHER IDENTITY IN A PRE-SERVICE ENGLISH TEACHING PROGRAM: A COMPLEX ADAPTIVE SYSTEM

Kelly Cristina Marques Gaignoux  <https://orcid.org/0000-0002-1829-8576>
Faculdade de Línguas Estrangeiras – Universidade Federal do Pará
gaignoux@ufpa.br

Walkyria Magno e Silva  <https://orcid.org/0000-0001-8572-147X>
Programa de Pós-Graduação em Letras – Universidade Federal do Pará
wmagno@ufpa.br

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10446105>

Recebido em 23 de maio de 2023

Aceito em 20 de agosto de 2023

Resumo: Muito se tem escrito sobre a formação inicial de professores, mas poucos estudos abordam o tema sob o paradigma da complexidade. Portanto, neste artigo objetivamos mostrar o desenvolvimento complexo da identidade docente na formação inicial de professores de inglês (Hall, 2006; Pimenta, 2012; Resende, 2009). Ademais, o papel das crenças é fundamental para essa construção (Barcelos, 2006a). Assim, analisamos as trajetórias de nove estudantes do curso de Licenciatura em Letras - Língua Inglesa, do Campus Bragança, da Universidade Federal do Pará, durante quatro semestres de estágio supervisionado. Os estudos dos Sistemas Adaptativos Complexos (Larsen-Freeman; Cameron, 2008 entre outros) auxiliaram na compreensão da construção da identidade profissional. Adotamos como métodos a pesquisa narrativa e o estudo de caso em uma perspectiva etnográfica. Os resultados mostraram que a emergência da identidade docente como um sistema adaptativo complexo (SAC) ocorre, principalmente, pela intersecção do sistema crenças, que atua como dinamizador do sistema aprendizagem-ensino (SAE), com outros sistemas aninhados que colaboram para a construção de saberes e competências docentes. A interação entre as identidades de aluno e de professor desvelou possibilidades e novas condições iniciais que se transformam em diversas trajetórias para o desenvolvimento da identidade profissional.

Palavras-chave: Identidade profissional. Sistemas adaptativos complexos. Crenças

Abstract: Much has been written about pre-service teacher education, but few studies approach the subject with a view of this training under the paradigm of complexity. Therefore, this paper aims to show how the complex development of teaching identity occurs in pre-service teacher education. To do so, the trajectories of nine students of the English Language Program, at were analyzed during four semesters of supervised internship. The studies of Complex Adaptive Systems (Larsen-Freeman; Cameron, 2008) helped to understand the construction of professional identity (Hall, 2006; Pimenta, 2012; Resende, 2009). Besides, the role of beliefs is inevitable in this discussion (Barcelos, 2006a). The method adopted was the narrative research and the case study in an ethnographic perspective. Results showed that the emergence of the teacher identity, as a complex adaptive system (SAC), occurs mainly through the intervention of the belief system, which acts as a catalyst of the learning-teaching system (SAE) and other nested systems that collaborate for the construction of teaching knowledge and skills. The interaction between student and teacher identities revealed possibilities and new initial conditions that yield to different trajectories for the development of professional identity.

Keywords: professional identity, complex adaptive systems, beliefs.

1 Introdução¹

Muito se tem escrito sobre a formação inicial de professores, mas poucos estudos (Borges; Magno e Silva, 2019; Gagnoux, 2020) apontam a emergência de uma identidade complexa do professor de inglês. Trata-se de uma identidade que se constitui na trajetória entre o aprender inglês e o aprender a ensiná-lo, entre o ser professor em formação ou o aprendente de inglês (Vetromille Castro; Duarte, 2018). Para além dessa dualidade, notamos que outros elementos influenciam a construção da identidade profissional dos futuros professores de inglês, tais como as crenças.

Entendemos que formar professores requer uma mudança de perspectiva, sobretudo relacionada às experiências de vida que os licenciandos trazem e que, possivelmente, influenciam suas ações ao longo da formação. Por isso, do ponto de vista dos Sistemas Adaptativos Complexos (Larsen-Freeman; Cameron, 2008; Larsen-Freeman, 2017), fazemos referência ao Sistema Aprendizagem-Ensino (SAE) que se constitui por subsistemas representados por cada um dos licenciandos em formação no curso de Licenciatura em Letras - Língua Inglesa.

O SAE apresenta-se em um *continuum*, em que aprender é o ponto de partida para o ato de ensinar, criando um movimento constante a partir da tríade aprendente-futuro professor x professor em formação x aluno do professor em formação nas (inter)relações entre os sistemas aprendizagem, ensino e aprendizagem, respectivamente. Deste modo, englobamos as experiências pessoais e sociais como parte do processo de formação, já que acreditamos que elas reverberam nas ações docentes (Tardif; Moscoso, 2018). As experiências acumuladas podem ser libertadoras, permitindo que o SAE siga em direção a novas condições iniciais ou podem estagnar o sistema, mantendo-o em crenças que contribuem para a fixação da identidade profissional em estabilidade dinâmica, ou seja, em atratores (Gagnoux, 2020).

Ao tratar da profissionalidade buscamos abordar questões que englobam, sobretudo, a formação sociocognitiva do professor de inglês. Partindo do pressuposto de que o processo de desenvolvimento da identidade profissional começa ainda na formação inicial, objetivamos com este artigo investigar como ocorre este desenvolvimento sob o viés da Teoria da Complexidade. Para tal, foram analisadas as trajetórias de nove estudantes do curso de Licenciatura em Letras - Língua Inglesa, do Campus de Bragança, da Universidade Federal do Pará durante quatro semestres de estágios supervisionados. Para tal, adotamos a pesquisa narrativa e o estudo de caso em uma perspectiva etnográfica.

Assim, para que possamos desenvolver as reflexões propostas neste artigo, faremos um percurso inicial abordando de forma sucinta os conceitos de sistemas adaptativos complexos e de identidade profissional de professores que fundamentam este estudo. Em seguida, trataremos reflexões acerca da influência das crenças no desenvolvimento desses professores com base nos estudos que envolvem a complexidade. Na sequência, apresentamos nosso caminho metodológico e, por fim, desenvolvemos a discussão para ampliar nosso olhar para a formação inicial de professores de inglês.

¹ Este artigo é um recorte da tese intitulada Emergência da Identidade Profissional na Formação Inicial de Professores de Inglês: um estudo sob o viés da Teoria da Complexidade (Gagnoux, 2020). Esclarecemos que à época da defesa, o Programa de Pós-Graduação de Letras da UFPA ainda não exigia o parecer do Comitê de Ética de Pesquisa (CEP) devido à estrutura organizacional do comitê que ainda se encontrava insuficiente para atender a demanda. Assim, a tese foi aceita com a exigência de um subcapítulo de ética na pesquisa (cf. p. 185-187) como parte do capítulo de Metodologia, explicando os procedimentos de coleta de dados e garantindo a preservação da identidade e a integridade dos participantes.

2 Sistemas adaptativos complexos

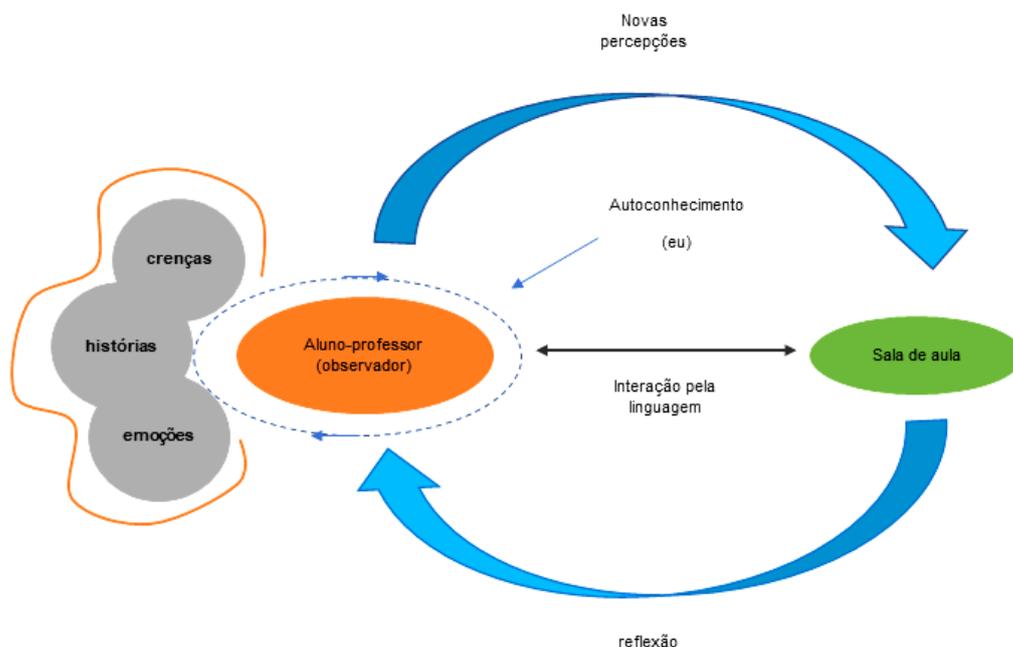
Larsen-Freeman e Cameron (2008), ao traduzirem a noção de sistemas adaptativos complexos (SAC) para a Linguística Aplicada, contribuem para o campo não apenas em termos do funcionamento da língua inglesa, mas para a compreensão das possíveis interações entre outros sistemas na relação com a língua. No Brasil, a complexidade tem como principal referência os estudos de Paiva (2006), Paiva e Borges (2014; 2016) entre outros. A partir desses estudos envolvendo a complexidade, encontramos alguns voltados para a formação de professores de inglês (Borges, 2016; Borges; Magno e Silva, 2019; Vetromille-Castro, 2018), demonstrando uma mudança de perspectiva na maneira de conceber essa formação.

Bertalanffy (2009[1968]), em seu livro, *Teoria Geral dos Sistemas* classifica-os em duas categorias: abertos ou fechados. O primeiro tipo encontra-se mais suscetível a mudanças e adaptações, já que pela sua natureza estabelece um maior número de relações com o ambiente, o que facilita a influência de variáveis internas e externas em seu comportamento. Se tomarmos a identidade profissional como exemplo de um sistema aberto, podemos dizer que outras variáveis tais como o currículo, a escola, as concepções de língua e de ensino-aprendizagem, assim como as crenças constituem sistemas aninhados ao sistema identidade profissional. Portanto, a relação entre estes sistemas cria redes interligadas, tornando-os interdependentes e em constante mudança (Larsen-Freeman; Cameron, 2008).

Essa mudança envolve a entropia, uma medida de desordem que regula e transforma a energia recebida pelo sistema (Bertalanffy, 2009[1968]). Por ser o currículo um sistema aninhado, sua influência pode afetar o desenvolvimento da identidade profissional. Devido à forma como os saberes disciplinares são ensinados ou compreendidos pelos licenciandos, eles podem ser uma energia forte o bastante para manter o equilíbrio do sistema ou lhe causar entropia. Para regular o equilíbrio dinâmico do SAC, um processo fundamental é a retroalimentação (Bertalanffy, 2009[1968]). Como há interdependência entre os SAC aninhados, qualquer mudança pode levar à uma amplificação (*feedback* positivo) ou restrição do resultado (*feedback* negativo). Neste caso, não se trata de avaliar se a mudança foi boa ou má, mas verificar em que medida o sistema avançou ou não em sua trajetória (Larsen-Freeman; Cameron, 2008), revelando as influências de maior ou menor grau entre os sistemas.

Quando dizemos que os SAC se encontram em estabilidade dinâmica significa que a mudança constante causada pela entropia sempre irá resultar em um processo de (re)organização, levando os sistemas a uma constante adaptação e gerando novas condições iniciais. Portanto, se compreendermos que a interação entre o sistema currículo e o sistema identidade ocasiona tal mudança em ambos os sistemas, podemos concluir que, por meio de uma influência mútua, os SAC mudam em respostas mútuas, resultando em co-adaptação. A co-adaptação é uma maneira dos sistemas se auto-organizarem para alcançar a estabilidade e, assim, evoluir como um todo (Morin, 2013). O efeito recursivo causado pela mudança contínua pode estar relacionado à outra característica dos SAC que é a autopoiese (Paiva; Borges, 2011). Para entendermos essa relação, vejamos a figura 1 a seguir:

Figura 1 – Organização autopoietica do Sistema Aprendizagem-Ensino (SAE)



Fonte: Elaborado pela autora com base em Aragão e Cajazeiras (2017)

A figura 1 mostra que, dependendo da maneira como o indivíduo percebe o ambiente, ele pode reagir aos estímulos desse ambiente em diferentes escalas e momentos (Borges; Magno e Silva, 2019). Tudo que está relacionado às experiências anteriores do indivíduo, tais como as crenças e suas histórias pessoais, pode afetar seu modo de perceber o mundo e, no caso dos licenciandos de Língua Inglesa, a interação com a sala de aula pode ou não gerar estímulos suficientes para causar a reflexão crítica e, assim, construir novas percepções sobre a própria formação. Em outras palavras, a interação com a aprendizagem da língua ao longo do curso pode gerar um conflito interno entre ser professor e ser aprendiz de língua ao mesmo tempo (Jordão; Bühner, 2013), levando à compreensão de que ambas as identidades são distintas. Por conta dessa dualidade, o sistema identidade precisa se auto-organizar, dando vazão a comportamentos diferentes: ora o indivíduo se vê como aprendiz ora se vê como professor. Este momento turbulento está relacionado a emoções vivenciadas pelos licenciandos que, ao desenvolverem a língua e pensarem em ser professores dessa língua, são conduzidos a uma bifurcação que faz o sistema oscilar entre dois padrões de comportamento, *i.e.* entre dois atratores. Para Larsen-Freeman e Cameron (2008), os atratores são espaços preferidos em uma trajetória de um sistema.

Assim, ao pensarmos na formação de professores de inglês enquanto um SAC, temos o entendimento de que a não-linearidade também nos auxilia a esclarecer por que tais sistemas tendem a produzir diferentes resultados em sua trajetória. Um bom exemplo de padrão não linear é o fenômeno conhecido como efeito borboleta (Lorenz, 1963), em que uma pequena modificação pode gerar enormes consequências. Portanto, para compreender os caminhos a serem percorridos pelos licenciandos é preciso ter a clareza de quais elementos influenciam mais ou menos nessa trajetória.

Dando continuidade às reflexões deste artigo, continuaremos abordando o conceito de identidade profissional sob o paradigma da complexidade.

3 Identidade profissional de professores de inglês

Ao discutir a identidade profissional, muitos são os desafios para acomodar novas concepções. A este respeito, Gatti (2013-2014), Pimenta (2012) e Tardif (2014 [2002]) afirmam que o modelo epistemológico de formação de professores adotado pelas universidades brasileiras continua pautado em modelos aplicacionistas idealizados numa lógica disciplinar fragmentada e especializada, inviabilizando a interdisciplinaridade. Como resultado dessa organização no currículo, uma das concepções afetadas é a do licenciando que acaba sendo tratado como um indivíduo desprovido de crenças e representações acerca do que seja o ensino (Gagnoux, 2020).

Por conta da confluência de vozes institucionais nos currículos (Bohn, 2005), cria-se uma tensão decorrente das exigências sociais e institucionais que determinam o comportamento dos sujeitos, tentando, de alguma forma, moldá-los. É nesse momento de crise que Bauman (2005) entende a relevância do confronto, pois nas situações críticas pode emergir um sujeito que não apenas reflete, mas age em relação à sua condição (Giddens, 2002). Tem-se, portanto, uma identidade que bifurca entre algo que deve ser construído institucionalmente e o que é desejado pelo próprio indivíduo (Varghese *et al*, 2005). Nas palavras de Hall (2006), trata-se de uma identidade que se descentraliza e se movimenta na medida em que a sociedade se modifica. Assim, pode-se dizer que se a identidade não é algo fixo e linear, a identidade profissional também não o é.

Retomando os conceitos de identidade profissional que embasam nossas reflexões, temos a clareza de que esta pode ser entendida como um processo de construção do sujeito

[...] a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições. Mas, também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se também pelo significado que cada professor enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor (Pimenta, 2012, p.20).

Nesta perspectiva, a identidade profissional precisa dialogar tanto com as teorias como com as práticas já existentes, permitindo aos futuros professores compreender a subjetividade presente nas relações entre as identidades, os saberes e as competências já construídos e a serem ainda construídos em sua trajetória. São os professores que atribuem a suas práticas os significados necessários para construí-las e transformá-las (Tardif, 2014 [2002]). Tais práticas estão permeadas por saberes sociais que, na visão desse autor, são plurais e heterogêneos. Estes saberes constituem um amálgama, no qual os saberes experienciais assumem lugar de destaque, podendo ser acionados na interação com os mais variados elementos. Barcelos (2015) lembra que a identidade do professor, por ser um processo que se constrói a partir das experiências do passado e do presente em diferentes contextos de ensino-aprendizagem de língua, assenta-se nas crenças e nas imagens desenvolvidas mesmo antes de iniciarem seu primeiro ano na universidade. Com relação ao ensino, Tardif (2014 [2002]) salienta que tais crenças podem não sofrer modificações substanciais, porém, com base em seus estudos,

Barcelos (2015) enfatiza que as crenças são mutáveis, já que se constituem como parte da nossa história de vida e novas experiências podem alterá-las.

Pensando nas influências dessas experiências pré-profissionais na construção da identidade profissional, torna-se fundamental esclarecer o conceito de identidade que assumimos neste estudo. Assim, entendemos a identidade como um fractal que se constitui por vários 'eus' sociais que emergem das interações ao longo da vida do indivíduo (Resende, 2009). Segundo Paiva (2016), a identidade fractalizada é resultado da participação do indivíduo em práticas discursivas em toda sua trajetória.

Com base no conceito de identidade profissional trazido por Pimenta (2012) e identidade fractalizada (Resende, 2009), Gaignoux (2020) propõe o conceito de identidade profissional no campo da Linguística Aplicada fundamentado nos estudos dos sistemas adaptativos complexos, no qual o fenômeno pode ser entendido

como um sistema dinâmico, caótico e fractalizado, constituindo um sistema de relações com diferentes agentes e elementos em um processo de construção do sujeito historicamente situado por meio da interação dialógica. É uma identidade que se auto-organiza tanto individual como socialmente, em que a autoidentidade se caracteriza como um processo reflexivo de mudança pessoal e social (Gaignoux, 2020, p. 292).

A proposição trazida por Gaignoux (2020) está alinhada à construção histórico-social de identidade, na qual o conceito de autoidentidade emerge e pode ser explicado a partir da concepção de reflexividade de Giddens (2002), cuja noção aparece interseccionada com a compreensão de autopoiese de Maturana e Varela (2001). Como resultado desta interação, as identidades individual e social emergem juntas na trajetória de construção da identidade profissional, interagindo entre si e influenciando-se mutuamente (Gaignoux, 2020). A autoidentidade favorece a percepção do indivíduo sobre sua representação social podendo colaborar na reinterpretação da constituição do sujeito, levando-o a um reposicionamento diante das diferentes situações (Gaignoux, 2020).

É a percepção do indivíduo na relação com o conhecimento novo que determina o quanto este elemento pode ser significativo ou não para sua aprendizagem enquanto professor. A depender do nível potencial da perturbação sofrida pelo sistema ao colocar-se em risco, o sujeito pode ter sua segurança ontológica afetada (Giddens, 2002). Em outras palavras, “a auto-organização do sistema torna-se dependente do grau de perturbação que este pode sofrer, podendo o padrão de comportamento ser resultado de forças internas (individuais) ou externas (sociais)” (Gaignoux, 2020, p. 145).

Portanto, a construção da identidade profissional ainda na formação inicial não se limita apenas ao fornecimento de *input* teórico por meio dos saberes disciplinares, mas envolve também a maneira como o indivíduo percebe a relação entre os saberes propostos e aqueles já existentes como parte de sua história de vida. Neste contexto, os saberes experienciais estão diretamente relacionados às crenças (Tardif, 2014[2022]), discutidas na seção seguinte.

4 Crenças e desenvolvimento complexo de professores de inglês

Sabe-se que as crenças têm correlação com as experiências de vida dos indivíduos e que podem afetar as ações dos sujeitos na interação com o ambiente (Barcelos, 2006a). Em se tratando da formação inicial de professores, há um acúmulo de experiências imbricadas na percepção dos licenciandos sobre aprender e ensinar a

língua inglesa, já que passaram alguns anos imersos na educação básica (Barcelos, 2006A; Tardif, 2014[2022]). Sendo a formação inicial de professores de inglês entendida como “multidimensional e multifacetada, envolvendo elementos históricos, culturais, sociais, econômicos, políticos, biológicos, cognitivos e emocionais” (GAINOUX, 2020, p. 146), entendemos que as crenças construídas ao longo das histórias de vida individuais e coletivas podem acionar esquemas de percepção e de ações de regras já estabelecidas socialmente, levando os indivíduos a repetirem uma prática. Vale ressaltar que a reprodução dessas práticas pelo indivíduo pode sofrer adaptações e reinterpretções devido às condições de produção do *habitus* (Bourdieu, 2011).

Portanto, neste artigo assumimos crenças

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

Esta noção de crenças coaduna-se com a de SAC, já que incorpora a ideia de dinamicidade uma vez que elas se constituem a partir de estruturas não-lineares emergentes na relação com o contexto. Por estarem relacionadas às histórias de vida dos indivíduos, as crenças estão imbricadas na identidade, podendo exercer grande influência nas ações individuais e sociais dos professores. No entanto, as crenças acumuladas precisam ser explicitadas para que se tenha o entendimento dos pressupostos e conhecimentos envolvidos “no processo ensino-aprendizagem da língua que irão ensinar” (Vieira-Abraão, 2004, p. 132). A explicitação pode se dar de maneiras diferentes e, dentre estas, pelo uso de narrativas escritas para mapear as percepções e emoções dos licenciandos e, assim, proporcionar o desenvolvimento de uma reflexão crítica.

Algumas crenças podem ser consideradas mais resistentes se tiverem sido incorporadas mais cedo (Barcelos, 2006a). Estas crenças, chamadas de centrais, estão diretamente relacionadas às primeiras experiências educacionais, à identidade, às emoções e à autoimagem. Embora sejam interdependentes, dificultando a mudança, é possível afirmar que quando novas crenças são geradas por novas experiências vividas no âmbito escolar, por exemplo, essas crenças podem sofrer alguma alteração (GAINOUX, 2020). A título de exemplo, a crença “*Curso livre é lugar de aprendizagem*” pode colaborar na mudança de outras crenças já existentes como a que se refere à ideia de que na “*Escola pública (EP) não se aprende inglês*”. Assim, a interação dos licenciandos com a escola durante o estágio pode ocasionar mudanças em algumas de suas crenças, já que esta experiência afeta as emoções e, por conseguinte, pode influenciar a percepção desses indivíduos (Gaignoux, 2020).

Há de se considerar que o tempo para a compreensão das crenças incorporadas pelos licenciandos e de como estas podem ou não influenciar na construção da identidade profissional ocorre em níveis diferentes nessa trajetória (Gaignoux, 2020). Da mesma maneira, isso ocorre na construção da competência teórica, pois esta competência depende da interação com outras competências para que possa ser acionada. De acordo com Borges (2021), é na interação com e na sala de aula que os licenciandos potencializam a autonomia de suas ações, podendo acionar a competência teórica, contribuindo para o exercício e entendimento do senso de plausibilidade (Prahbu, 1990) nas ações docentes, o que propicia a emergência do professor complexo.

Em nosso entendimento, a competência teórica (profissionalidade na formação inicial) se constitui tanto de teorias formais (noção de métodos e abordagens, por exemplo) como informais (crenças, saberes experienciais etc.) e, na interação com a competência reflexiva. Tudo isso auxilia na emergência da competência aplicada. Esta última pode ser considerada a competência da práxis, uma vez que é necessário um alto nível de conscientização para mobilizar as teorias formais (Sant'ana, 2017).

5 Metodologia

Adotamos uma abordagem qualitativa, em que empregamos a pesquisa narrativa e o estudo de caso em uma perspectiva etnográfica (Angrosino, 2009; Mattos; Castro, 2011). A pesquisa narrativa auxiliou como método e instrumento de constituição de dados, possibilitando que os participantes contassem suas próprias histórias em uma sequência singular de eventos (Bruner, 1997). O estudo de caso enquanto método auxilia na compreensão do fenômeno identidade profissional. Na visão de Angrosino (2009), uma pesquisa de cunho etnográfico viabiliza um diálogo entre os participantes. Acresce a isso que suas vozes passam a fazer parte do processo de construção social do sujeito (Mattos; Castro, 2011).

Tendo a compreensão de que o processo de desenvolvimento da identidade profissional inicia ainda na formação universitária, objetivamos com este artigo investigar como ocorre este processo sob o viés da Teoria da Complexidade. Para tal, foram analisadas as interações de nove licenciandos com o estágio supervisionado durante quatro semestres do curso de Licenciatura em Letras - Língua Inglesa, do Campus Bragança, da Universidade Federal do Pará. Os alunos participantes tinham entre 20 e 24 anos no início desta pesquisa, sendo cinco (05) do sexo feminino e quatro (04) do sexo masculino. Eram oriundos da cidade de Bragança e de municípios vizinhos tais como: Capitão Poço, Tracuateua, Capanema, Castanhal, Cachoeira do Piriá, entre outros. Todos estavam estudando em um curso de nível superior pela primeira vez. Os licenciandos eram, em sua maioria, oriundos da escola pública e haviam estudado inglês somente na educação básica e nenhum deles tinha qualquer experiência na docência.

A pesquisa ocorreu durante os quatro estágios supervisionados (Estágio Supervisionado do Ensino Fundamental, Estágio Supervisionado do Ensino Médio, Estágio Supervisionado da EJA e Estágio de Cursos Livres de Inglês) a partir do quinto semestre do curso. Para a realização deste estudo, foram utilizados os seguintes instrumentos: narrativas escritas, diários gravados em áudio, planos de aula e relatórios de estágio. As narrativas e os diários áudio gravados constituíram o principal grupo de dados para a análise. Os demais instrumentos foram utilizados de forma secundária, auxiliando na triangulação dos dados.

A constituição dos dados foi dividida em cinco etapas, nas quais foram coletadas narrativas escritas, nas quais os participantes foram estimulados a contar, a partir de um roteiro dirigido, suas vivências com o ensino-aprendizagem da língua antes e durante o curso universitário. Nessas narrativas também foram relatadas as percepções dos participantes sobre a docência durante os quatro estágios supervisionados. Elas auxiliaram na identificação dos componentes do Sistema Aprendizagem-Ensino (SAE) e identidade profissional bem como na descrição das identidades e na interpretação da relação entre elas, integrando-as aos saberes e competências aliados à identidade profissional. Além das narrativas, foram produzidos diários em áudios referentes às aulas ministradas, planos de aulas e relatórios de estágio.

Dada à natureza qualitativa desta pesquisa e de sua característica interpretativista orientada pela teoria da complexidade, a categorização da unidade de análise baseou-se

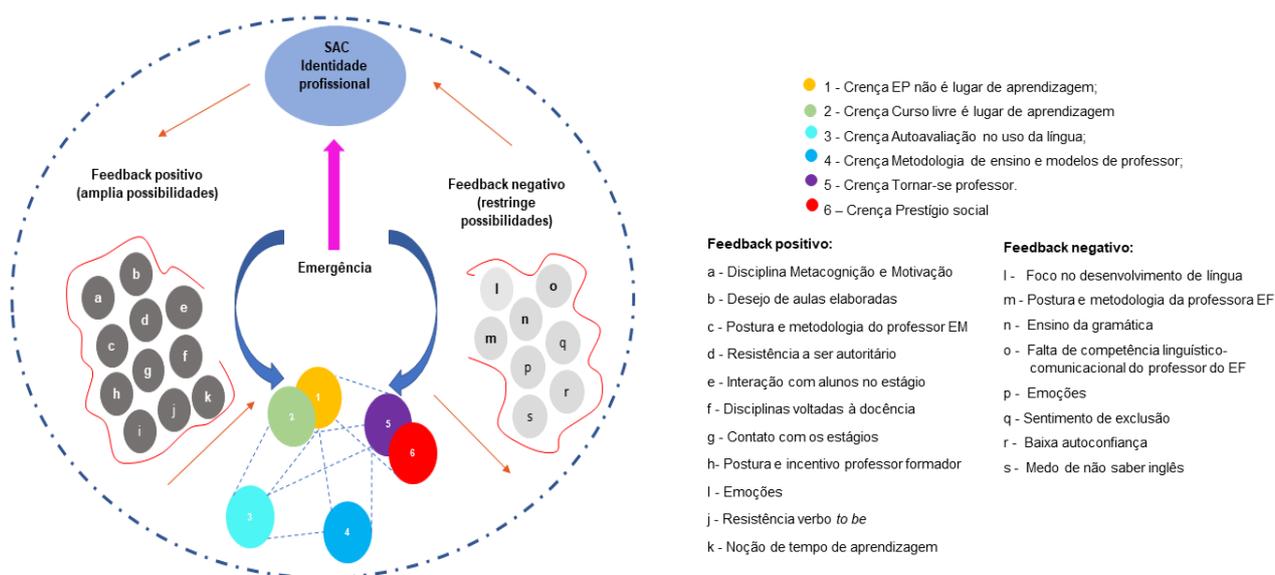
no modelo proposto por Lieblich, Tuval-Mashiach e Zilber (1998). Assim, adotamos o eixo holístico-conteúdo, já que as categorias emergiram da leitura das cinco narrativas produzidas pelos nove licenciandos durante os quatro estágios. Após a leitura das narrativas, definimos temas gerais que auxiliaram na definição das três categorias de análise: Dinâmica na interação do Sistema Aprendizagem-Ensino; Dinâmica na Formação do Sistema Identidade Profissional e; Evidências de um Desenvolvimento Complexo da Identidade Profissional.

6 Análise e discussão

O resultado da experiência nos dois primeiros estágios gerou reflexões sobre como os participantes aprenderam a língua antes do ingresso no curso superior e como percebiam as concepções de ensino de inglês tanto na escola pública como na universidade e, com isso, fica notória a influência dessas concepções na construção da identidade profissional. Nos dois últimos estágios percebemos mudanças na trajetória do sistema identidade influenciadas, principalmente, pelas crenças já existentes e por outras que surgiram na interação com o contexto.

O Sistema Aprendizagem-Ensino (SAE) emerge como parte integrante do sistema identidade profissional e, na interação com o sistema crenças, este último resultando em novas crenças. Em nossa compreensão, essas crenças, enquanto sistemas aninhados ao SAE, estabeleceram as condições iniciais na trajetória do sistema. Para entender a interação entre os componentes deste sistema, elaboramos uma representação gráfica que ilustramos a seguir:

Figura 2 – Dinâmica do Sistema Aprendizagem-Ensino (SAE)



Fonte: Elaborado pelas autoras

Na interação do SAE com o sistema crenças, as crenças 1 e 2 (*EP não é lugar de aprendizagem e Curso livre é lugar de aprendizagem*) ilustradas na figura 2 foram elementos importantes na compreensão da construção da identidade profissional por serem consideradas centrais e estarem relacionadas aos anos escolares dos participantes. A crença *EP não é lugar de aprendizagem* evidencia a ineficácia do ensino da língua por encontrar-se associada, principalmente, ao modelo de ensino utilizado que ainda tem como foco a gramática prescritiva da língua como exemplificamos na fala de Leila, a seguir:

[Ex1] Na escola o contato com a língua era muito precário, as aulas se resumiam em gramática, especificamente ao verbo “to be”, eu reclamava muito de sempre só estudar tal assunto (Leila, N1²)

A não escolha do conteúdo a ser ensinado ocasiona a perda de energia no SAE, mantendo-o em estabilidade dinâmica. Embora houvesse vontade dos participantes em sair dessa bacia atratora, o desejo como energia interna do sistema, não era suficiente para mudar a trajetória do SAE (Gaignoux, 2020). A essência do relato de Leila [Ex1] já é de conhecimento de muitos (Barcelos, 2006a; 2007), porém, o fato de explicitar sua percepção deixa evidências de que como ela desejava um ensino diferente para além do verbo *to be*, fato já relatado por Paiva (2006).

A crença 2 (*Curso livre é lugar de aprendizagem*), por seu turno, torna-se menos propensa a mudanças quando associada à aprendizagem da língua. Assim como a crença “*EP não é lugar de aprendizagem*”, a crença 2 reforça a ideia da falta de eficiência do ensino de inglês na EP (Barcelos, 2007) e isso fica evidente a partir da fala de Cris, a seguir:

[Ex2] Lembro do primeiro dia de aula, em que o Professor perguntou para cada aluno classificar seu nível de Inglês, enquanto eu ouvia as respostas dos outros alunos o meu medo só ia crescendo, alguns falavam que estudavam em escolas de idiomas, outros que já estavam em alguns níveis de Inglês e eu me perguntava se apenas eu que estava “crua” ali ainda (Cris, N2).

O excerto 2 evidencia a influência de outro sistema aninhado ao SAE e ao sistema crenças: o sistema emoções. A ideia de estudar inglês em cursos livres sugere aos alunos que este é um lugar em que não encontrarão nenhum problema e esse investimento trará retorno em termos de motivação (Barcelos, 2006b). Por conta da força das emoções, este tipo de crença exerce bastante influência sobre o indivíduo, principalmente, no que se refere à percepção de seu desempenho (Aragão; Cajazeira, 2017) como mostramos no excerto, a seguir:

[Ex3] então, na quinta série do ensino fundamental comecei a minha introdução e primeiro contato básico com a língua estrangeira. A professora não sabia pronunciar inúmeras palavras (o que eu só fui descobrir mais tarde) e dava aula procurando o significado delas no dicionário, o que me causou uma sensação de incapacidade me fazendo então perder o interesse na aprendizagem da língua. (Daniel, N1)

A falta de competência linguístico-comunicacional da professora demonstrava o quanto os participantes valorizavam essa característica em um professor, associando-a,

² N = narrativa, RES = relatório estágio supervisionado, DAG = diário áudio gravado. Os excertos não foram editados.

particularmente, à questão da pronúncia. Na percepção dos participantes, a professora seria o caminho para aprender o idioma, porém, a ausência de habilidade na produção oral da língua trouxe à tona dois aspectos considerados relevantes na aprendizagem dessa língua e que estão relacionados ao desempenho dos estudantes: a autoestima e autoconfiança. Em se tratando de um SAC, o SAE, influenciado pelo baixo desempenho da professora na produção da língua, perde energia e, com isso, mantém-se em estabilidade dinâmica, retomando sua condição inicial. Assim, observamos que a professora, um SAC aninhado, gerou um *feedback* negativo, ocasionando a perda de energia na trajetória do SAE.

A influência das crenças trazidas pelos participantes acerca do que significa aprender e ensinar inglês, reforçada pela influência do comportamento da professora, além de gerar entropia no SAE, colaborou para a geração de outros *feedbacks*. Em se tratando de formação de professores de inglês, a metodologia de ensino a ser construída pelos licenciandos pode sofrer influências dessas interações, já que a professora do EF, como fator externo, deixa de ser um elemento dinamizador do SAE, pois provoca a dissipação de energia na estrutura interna do sistema causada pelo ensino enfadonho e repetitivo da língua. O resultado dessa influência gera nos participantes a percepção de dois modelos de professores da educação básica: *o professor autoritário e o técnico*. O primeiro refere-se a uma postura adotada pela professora do EF durante as aulas de inglês. Tal atitude concentra-se, principalmente, na falta de sensibilidade da professora em perceber as necessidades de seus alunos.

[Ex4] A professora não estava conseguindo aproveitar a turma, ela sempre exigia que as cadeiras ficassem em filas indianas e proibia qualquer tipo de conversa na sala e vi que os alunos não se sentiam muito bem com essa situação (...) queriam tirar dúvidas, mas a professora era bastante autoritária e acabava formando uma barreira entre professor e o aluno (Rosa, RES1).

Também pode ter relação na necessidade dos participantes de se fazerem ouvir e, assim, acabam reproduzindo as mesmas ações já percebidas nas atitudes da professora do EF.

[Ex5] Foi então que respirei fundo, levantei ainda mais o tom de voz, chamei a atenção de todos. Pedi para que prestassem atenção a aula, pois o assunto era importante e o teste final estava próximo, não era bom que eles saíssem dali com dúvidas. Nesse momento, houve interrupção da professora, ela reforçou o que eu havia dito. E assim todos puderam cooperar com a aula. E eu me senti mais à vontade (Leila, RES1).

Ao que parece, a primeira experiência dos participantes em sala de aula reitera a força das crenças, permitindo que os saberes experienciais assumam o controle de suas ações docentes, já que possuem pouco ou nenhum recurso para auxiliá-los em situações conflituosas. Consequentemente, “os modelos de ensino representados nas ações de seus professores acabam servindo de apoio neste momento” (Gaignoux, 2020). Porém, precisamos deixar claro que a escola como um SAC também colabora para a manutenção deste comportamento, pois sua estrutura ainda se encontra pautada na tradição, tendo a ordem como condição primordial para a execução das atividades. É neste contexto que o professor autoritário emerge. A autopreservação de sua identidade depende de um controle do ambiente que se materializa na concentração do ensino no

verbo to be com a alegação de que os estudantes da educação básica pública ainda não aprenderam tal conteúdo.

No ensino médio (EM) surge o *professor técnico* que é representado pela ideia do bom ensino e é visto como aquele que domina métodos e abordagens e técnicas (Richards; Renandya, 2002). Nesta fase, os participantes têm a sensação de que o desejo de desenvolver a competência linguístico-comunicacional será alcançado, já que os professores trazem formas diferentes de ensinar a língua, como veremos no excerto que se segue:

[Ex6] (...) até chegar ao meu primeiro ano, eu encontrei a minha “*inspiração*”. eu conheci uma **boa professora de inglês**, na verdade **ela me chamou atenção devido à mesma trabalhar a língua de outra forma** e dessa forma eu compreendia melhor, ela sempre trabalhava **com músicas e vídeos** e isso me chamava a atenção e posso confessar que foi no meu primeiro ano que comecei a me apaixonar pela língua-Inglesa (Rosa, N1).

A introdução de recursos audiovisuais nas aulas de língua trouxe à participante a sensação de uma sala de aula mais dinâmica, demonstrando a postura de uma professora comprometida com a qualidade do ensino. Esta noção pode estar associada a jogos ou brincadeiras como também na interação professor e aluno como exemplificamos no excerto, a seguir:

[Ex7] Mesmo que, às vezes, quando não há atividade, mas **existe a interação simultânea entre professor e aluno, já é algo dinâmico**, mesmo que, digamos, **até a própria aula de tradução, como era a da professora, que ela possa interagir com eles (alunos) de volta**. Ela consegue fazer uma aula não tradicional, usando aspectos da aula tradicional. Tendo essa troca entre professor e aluno já torna a aula **super diferente** (João, DAG2).

A professora do EM torna-se inspiração no ensino e aprendizagem da língua e passa a ser um modelo a ser seguido, diferentemente da professora do EF. A adoção de metodologias alternativas trazidas pela professora do EM propiciou um *feedback* positivo no SAE com relação à competência linguístico-comunicacional, pois a atitude da professora garantia aos participantes alguma segurança. No que tange à construção da identidade profissional, a interação do SAE com o contexto afeta a percepção dos participantes com relação ao espaço de aprendizagem da língua, neste caso a EP. Da mesma maneira, ao retornar à escola em um papel diferente, agora como futuros professores, o sistema identitário encontra-se em bifurcações causadas por conflitos internos levando-o a diferentes trajetórias.

As influências das crenças na trajetória do SAE também podem ser notadas na percepção dos participantes com relação ao curso de Licenciatura em Letras - Língua Inglesa. A crença “*Curso livre é lugar de aprendizagem*” (cf. Fig. 2), por exemplo, afeta a percepção dos participantes fazendo-os acreditar que o curso de graduação é um curso livre e, portanto, aquele lugar deixa de ser visto como um espaço de formação de professores.

[Exc.8] No início, eu não esperava fazer Letras-Língua Inglesa, confesso, e a minha perspectiva sobre o curso era bem imatura. **Eu pensava que seria mais um curso livre, com níveis de língua, o professor ia ensinar como falar inglês** (Liz, N2).

Em razão disso, a identidade aprendente mantém-se em estabilidade dinâmica, como um atrator no SAE. Porém, essa estabilidade é temporária e o contato com o estágio supervisionado, um dos sistemas aninhados ao SAE, provoca mudanças em sua trajetória e, conseqüentemente, faz emergir outras identidades tais como a de estudante universitário e estagiário. Neste momento do estágio, a identidade aprendente parece ceder lugar à identidade professor. No entanto, ressaltamos que ambas as identidades se desenvolvem concomitantemente, porém, encontram-se em espaços de fase diferentes, evidenciando a existência de uma relação espaço-temporal (Larsen-Freeman; Cameron, 2008).

Sendo a competência linguístico-comunicacional transversal na formação da identidade profissional desses professores, a crença “*Curso livre é lugar de aprendizagem*”, quando associada ao ensino, promove a emergência de outras crenças que favorecem a construção de saberes docentes diferentes dos já estabelecidos pelo currículo do curso de Licenciatura em Letras - Língua Inglesa em questão. Embora essa crença seja central e interdependente (Barcelos, 2007), portanto, difícil de mudar, devemos levar em consideração que o contexto, por ser um sistema aninhado, influencia na trajetória do SAE e, por isso, favorece a co-adaptação das crenças já existentes. Nessa reorganização do SAE, há uma mudança na percepção dos participantes que influencia em suas ações docentes, uma característica da organização autopoietica (Maturana; Varela, 2001) como destacamos com o excerto, a seguir:

[Ex9] O propósito do projeto de focar na oralização e exigir que, nós, os professores estagiários falassem apenas na língua alvo na sala de aula, com certeza foi uma das experiências que mais me surpreenderam, pois foi algo totalmente desafiador e diferente das aulas dadas nos estágios nas salas de aula do EF e EM (Bia, N4).

Na construção da identidade profissional notamos que a falta de competência linguístico-comunicacional dos participantes mantinha o SAE em estabilidade dinâmica na bacia atratora da identidade aprendente. Ao experimentar a sala de aula e ter contato com os alunos da escola pública, os participantes compreenderam que seria possível oferecer um ensino diferenciado aos estudantes. Essa postura levou à mobilização de saberes e competências que auxiliaram nesse processo. Os saberes ser e agir, por exemplo, colaboraram para a emergência das competências intercultural, político-educacional, socioemocional e reflexiva (Gaignoux, 2020). No que tange ao desenvolvimento da competência reflexiva, destacamos que esta emerge como parte do processo de autoconhecimento dos participantes e auxilia na mobilização das demais competências, favorecendo níveis de reflexão que deixam evidências de que a competência teórica ainda se encontra em processo de ativação. Exemplificamos essa mobilização com o excerto, a seguir:

[Ex10] ao ver que eu me sentia inseguro, um pouco nervoso, isso me deu uma ideia de que eu não estava bem em sala. Percebi que isso também refletiu no meu trato com os alunos, pois diante de uma resposta negativa de um aluno quando pedi que ele fosse a frente para responder a uma simples questão no quadro, me constrangi envergonhadamente. Da mesma forma, a maneira como entendia o planejamento de aula era bem limitado, já que não via a prática pedagógica como um processo dinâmico e interativo em que uma parte da aula deve estar integrada a outra e assim por diante (Carlos, N3).

Ao encarar a sala de aula com alunos reais, os participantes começam a entender o significado dos elementos envolvidos durante a realização de uma aula de inglês e percebem que teoria e prática caminham juntas. No [Ex10], vemos que há o reconhecimento da dinâmica complexa da sala de aula e de como o contexto, parte integrante do processo, influencia no ensino (Burns; Richards, 2012). Por terem concepções de ensino pautadas em uma visão linear, os participantes apresentavam limitações no planejamento das aulas. A reflexão trazida por Carlos sobre sua prática pedagógica deixa evidências de novos padrões de comportamento do SAE e do sistema identidade. Isso resulta na percepção de um ensino de qualidade que leve em consideração as necessidades de seus alunos como vemos na fala de Liz, a seguir:

*[Ex11] Percebendo tudo isso, ficou mais fácil construir plano de aula, decidir o que levar para os alunos, e claro, **como levar o inglês de uma forma totalmente diferente e inserir na realidade dos meus alunos que trazem uma bagagem de aprendizado de inglês um tanto precária, é um desafio muito grande tentar não ser mais um professor do “verbo to be”** (Liz, N3).*

Essa mudança na trajetória do SAE ocorreu, principalmente, devido à alteração na estrutura dos dois últimos estágios. Essa alteração gerou instabilidade no SAE e, conseqüentemente, a emergência de várias outras crenças. Dentre essas crenças, a de que “*Ensinar inglês na EP gera conhecimento e experiência*” colaborou para a mudança da crença “*EP não é lugar de aprendizagem*”. Essa mudança também favoreceu a compreensão de que é preciso resistir à ideia já estabelecida do que significa ensinar inglês. Liz, no [Ex11], diz que “*é um desafio muito grande tentar não ser mais um professor do verbo to be*”. Para os participantes, planejar uma aula de língua na EP exige muito mais habilidades do professor devido ao pouco vocabulário dos alunos, gerando a crença “*Falar inglês com alunos da EP é complicado*”. Embora isso fosse uma dificuldade encontrada pelos participantes, também permitiu que outras crenças emergissem para auxiliar no processo como foi o caso das crenças “*Promover ensino diferenciado e Boa aprendizagem na língua implica desenvolvimento de vocabulário*”.

Sendo a crença “*Curso Livre é lugar de aprendizagem*” um atrator na trajetória do sistema identidade, o uso do inglês durante as aulas nos dois últimos estágios favoreceu a emergência da **identidade professor de cursos livres** evidenciando um sentimento de “afiliação” (Paiva, 2014). Isso fica evidente na fala de Liz, a seguir:

[Ex12] o estágio de curso livre se transformou em um projeto de extensão, o que nos levou a criar um curso livre dentro da escola pública, dessa vez nós não somos os estagiários, somos os professores das turmas (Liz, N3).

A ideia de tomar as próprias decisões com relação ao planejamento das aulas causa uma entropia sociointerativa (Vetromille-Castro, 2011) na dinâmica entre o SAE, sistema estágio, sistema ensino, sistema sala de aula, e sistema identidade. Para os participantes, usar inglês nas aulas significava não usar a língua materna, o que pode ser caracterizada como uma crença em suas ações docentes. Esta crença emerge pela influência da crença “*Curso livre é lugar de aprendizagem*”, pois é neste lugar que a língua é produzida oralmente, logo, o uso da língua materna deve ser evitado, já que poderia descaracterizar o ambiente e não promover a aprendizagem do inglês. Por conta

disso, o SAE encontra-se em uma bifurcação representada por duas trajetórias diferentes: usar ou não usar a língua materna nas aulas. Esse conflito é gerado pela falta de vocabulário dos alunos da EP, causando uma grande perturbação no sistema e levando os participantes a reverem seus planejamentos. Como resultado, um novo mapeamento emerge como condição inicial do último módulo do estágio supervisionado, ocasionando a retroalimentação positiva, como podemos constatar no excerto, a seguir:

*[Ex13] essa experiência de esperar uma coisa e não ser né, talvez vá acontecer em algum outro lugar, então, **aquele espaço ali foi meio que preparar a gente para isso e saber o que fazer** (João, DAG8).*

A mudança na percepção dos participantes quanto ao ensino de inglês na EP leva-os a repensar o modelo tradicional de estágio comumente aplicado pela universidade como exemplificamos com o excerto, a seguir:

*[Ex14] Para mim, **as quatro experiências de estágios serviram para que eu pudesse refletir sobre o ensino da língua inglesa em EP, pois diferente do projeto, na sala de aula comum o foco do ensino de uma língua estrangeira é mais na gramática, porém os resultados do projeto nos mostram que é possível ensinar e aprender a oralidade e a gramática ao mesmo tempo** (Bia, N4).*

As observações feitas por João (Ex13) e Bia (Ex14) sobre as experiências que tiveram nos estágios demonstram a importância e necessidade da compreensão que os licenciandos precisam ter para alcançar um amadurecimento no olhar. Isso somente foi possível porque a crença “EP não é lugar de aprendizagem” cedeu lugar para a crença “EP é lugar de aprendizagem”. A mudança desta crença foi favorecida pela alteração no formato dos dois últimos estágios que funcionaram como um projeto de extensão nas escolas parceiras. Um dos elementos que permitiu ao SAE seguir trajetórias diferentes foi o uso do inglês durante as aulas ministradas. Isso permitiu também a ampliação no uso de abordagens de ensino motivadoras, contrastando com aquelas utilizadas nos dois primeiros estágios: Abordagens Gramatical e Instrumental. Embora essas abordagens ainda fizessem parte da metodologia dos participantes nos dois últimos estágios, observamos que a principal diferença na sua prática pedagógica estava na diversificação das atividades, deixando evidências de que o SAE estaria seguindo uma rota diferente da anterior.

Para finalizar, destacamos que o uso do inglês como elemento de mediação entre o ensino e a aprendizagem dos participantes levou o SAE a uma nova condição inicial referente ao desenvolvimento da competência reflexiva. Isso é decorrente da interação do SAE com o sistema emoções que o perturbava, causando nos participantes uma sensação de preocupação e desejo de prosseguir como, podemos ver no excerto, a seguir:

*[Ex15] **A insegurança era inevitável, não sabia se iria conseguir ministrar uma aula em inglês ou fazer com que a turma se interessassem pelo que pretendíamos fazer, pois, para eles também era algo novo. O uso da oralidade nas turmas de inglês por professores de escolas públicas não faz parte do cotidiano, muitas vezes por falta de capacitação ou falta de prática de conversação como cita Paiva (2012), “muitas vezes, os professores não estimulam a oralidade porque eles mesmos não tiveram muitas oportunidades para usar a língua e se sentem inseguros”. Por isso, uma dica***

importante seria usar enunciados simples em formas de cartazes para serem pronunciados com frequência, por exemplo, para que os alunos pudessem reproduzi-los e assim internalizar esses conhecimentos (Paiva; 2012) (Daniel, RES3).

O que Daniel nos conta neste excerto refere-se ao desafio imposto pelo uso da língua, já que o SAE se encontrava em uma bacia atratora referente à autoavaliação da aprendizagem da língua. Ao passo que os participantes compreendem sua condição e a do lugar em que se encontram, a dificuldade com o uso e a produção oral da língua adicional demonstra um nível de conscientização elevado dos participantes. Neste sentido, a reflexão é sistematizada e aprofundada sobre ensinar a língua com possibilidades de alcançar níveis mais exigentes (Sant'ana, 2017). Deste modo, a reflexão crítica assume lugar de destaque na fala de Daniel ao problematizar o uso oral do inglês nas EP, evidenciando o desenvolvimento da competência teórica na construção da identidade profissional dos participantes.

7 Considerações finais

A experiência acumulada dos participantes quanto à sua própria aprendizagem da língua é um fator que deve ser explorado em sua formação para identificar as crenças que têm mais influência na trajetória do SAE. A partir desse entendimento, é possível compreender como os demais sistemas interagem e constroem suas trajetórias. No sistema ensino, por exemplo, a construção das metodologias de ensino dos participantes se amplia englobando outras abordagens, o que indica a possibilidade de desenvolvimento de uma abordagem complexa.

Da mesma forma, no sistema identidade, a emergência da identidade professor de curso livre mostra a preferência do SAE, pois para os participantes a crença “*Curso livre é lugar de aprendizagem*” influencia em sua trajetória, favorecendo a emergência de outras crenças que colaboram para a emergência da crença “*EP é lugar de aprendizagem*”. Ao que tudo indica, esta identidade tende a regular a segurança ontológica dos participantes, sobretudo, em relação à sua autoconfiança quanto ao uso da língua. Acresce a isso, o fato de que a habilidade de produção oral colabora para o entendimento de que ensinar inglês nesta perspectiva exige recorrer a diferentes artefatos culturais que possibilitem o desenvolvimento da competência linguístico-comunicacional (Johnson, 2009).

Assim, compreendemos que o autoconhecimento, como um dos recursos cognitivos do SAE, retroalimenta sua rota e o nível de reflexão se eleva, aproximando-se da reflexão crítica (Liberali, 2018). Os participantes elaboram reflexões que ultrapassam os limites da sala de aula e questionam as ações do projeto no que se refere aos temas selecionados e o papel dos estágios no currículo que deve ser integrado desde o início do curso, interseccionando-se com os demais saberes. Neste entendimento, teoria-prática passa a ser compreendida como unidade e possibilita a emergência de concepções de língua e ensino que se aproximam do pensamento complexo. Tais reflexões sinalizam a emergência da competência teórica que ainda se encontra em desenvolvimento, mas que, certamente, integra a trajetória da formação inicial docente.

Referências

ANGROSINO, M. *Etnografia e observação participante*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ARAGÃO, R.C.; CAJAZEIRAS, R.V. Emoções, crenças e identidades na formação de professores de inglês. *Caminhos em Linguística Aplicada*, v. 16, n. 2, 1º sem. (2017).: <http://periodicos.unitau.br/ojs/index.php/caminhoslinguistica/article/view/2212>.

BARCELOS, A.M.F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A.M.F.; VIEIRA-ABRAHÃO. M.H. (orgs). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. (15-42). Campinas: Pontes, 2006a.

BARCELOS, A.M.F. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. *Linguagem & Ensino*, v.9, n.2, 145-175. 2006b. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15642> .

BARCELOS, A.M.F. Reflexões acerca da mudança de crenças no ensino e aprendizagem de línguas. *Rev. Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 7, n. 2. 2007. em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/qfzDkyppVRGDMQWCGm6K9SQ/?format=pdf&lang=pt>.

BARCELOS, A.M.F. Student teachers' beliefs and motivation, and the shaping of their professional identities. In: Kalaja, P.; Barcelos, A.M.F.; Aro, M.; Ruohotilyhty, M. *Beliefs, agency and identity in foreign language learning teaching*. (71-96). Londres: Palgrave MacMillan, 2015.

BAUMAN, Z. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BERTALANFFY, L.V. *Teoria geral dos sistemas*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

BOURDIEU, P. *O senso prático*. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

BOHN, H.I. A formação do professor de línguas: a construção de uma identidade profissional. 2005. Disponível em: http://www.uel.br/pessoal/sreis/pages/arquivos/TEXTOS/IDENTIDADE%20DE%20PROFESSORES%20DE%20LINGUAS/2005_BOHN_Formacao%20do%20Professor%20de%20Linguas_construcao%20identidade%20profisisonal_Investigacoes.pdf.

BORGES, E.F.V. Por uma pedagogia complexa de línguas adicionais. In: Finardi, K.R.; Almeida, C.S.; Amorim, G.B. *Linguística na contemporaneidade: temáticas e desafios*. Campinas: Pontes, 2021.

BORGES, E. F.V. PAIVA, V.L.M.O. Por uma abordagem complexa de ensino de línguas. *Linguagem & Ensino*, v.14, n.2, 337-356, 2011. DOI: <https://doi.org/10.15210/rle.v14i2.15396>

BORGES, E.F.V. Um modelo caótico de desenvolvimento reflexivo da profissionalidade de professores de línguas. *ReVEL*, v. 14, n. 27, 364-388, 2016. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/860c6939db9da1692c64f5c283a9c376.pdf>.
BRUNER, J. *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BURNS, A.; RICHARDS, J.C. *The Cambridge guide to pedagogy and practice in second language teaching*. New York: Cambridge, 2012.

GAIGNOUX, Kelly Cristina Marques. *Emergência da identidade na formação inicial de professores de inglês: um estudo sob o viés da teoria da complexidade*. Orientadora: Walkyria Alydia Grahl Passos Magno e Silva. 2020. 351 f. Tese (Doutorado em Letras) - Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2020. Disponível em: Acesso em: <http://repositorio.ufpa.br:8080/jspui/handle/2011/14167>.

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. *Revista USP*, n. 100, p. 33-46, 2013-2014. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i100p33-46>.

GIDDENS, A. *Modernidade e Identidade* (tradução). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

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

JOHNSON, K. *Second Language Teacher Education: a sociocultural perspective*. New York: Taylor & Francis, 2009. E-book.

JORDÃO, C. M.; BÜHRER, E. A. C. A condição de aluno-professor de língua inglesa em discussão: estágio, identidade e agência. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 669-682, abr./jun. 2013. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade.

LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. *Complex Systems and Applied Linguistics*. Oxford: Oxford, 2008.

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

LIBERALI, F. C. *Formação crítica de educadores: questões fundamentais*. Campinas: Pontes, 2018.

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

LORENZ, E. N. Deterministic Nonperiodic Flow. *Journal of the Atmospheric Sciences*, v. 20, n. 2, 130-141. 1963. Disponível em: <https://www.astro.puc.cl/~rparra/tools/PAPERS/lorenz1962.pdf>.

MATTOS, C. L. G.; CASTRO, P. A. *Etnografia e educação: conceitos e usos* (online). Campina Grande: EDUEPB, 2011. Disponível em: SciELO Books <http://books.scielo.org>.

MATURANA, H.; VARELA, F. *A Árvore do Conhecimento*. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MORIN, E. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

PAIVA, V.L.M.O. Autonomia e complexidade. *Linguagem & Ensino*, vol.9, n.1, 77-127. 2006. DOI: <https://doi.org/10.15210/rle.v9i1.15628>

PAIVA, V.L.M.O. Main second language acquisition theories: from structuralism to complexity. *Revista Contexturas*, n. 23 (112-124), 2014. Disponível em: <http://www.apliesp.org.br/arquivos/14163420980.pdf>

PAIVA, V.L.M.O. Linguagem como sistema complexo e multimodalidade. *REVEL*, v. 14, n. 26, 331-344, 2016. ISSN 1678-8931. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/f4638e86db421399cc09008b3f989bff.pdf>.

PIMENTA, S. G. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2012.

PRAHBU, N.S. There's no best method. Why? *Tesol Quaterly*, v. 24, n.2, 161-176, 1990. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/3586897>

RESENDE, L.A.S. *Identidade e aprendizagem de inglês sob a ótica do caos e dos sistemas complexos*. 2009. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras da UFMG, Belo Horizonte. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/ALDR-7R5QAE>.

RICHARDS, J.C.; RENANDYA, W.A. *Methodology in language teaching: an anthology of current practice*. New York: Cambridge, 2002.

SANT'ANA, J.S. *Por uma porta entreaberta: o desenvolvimento da competência aplicada de profissionais do ensino de línguas*. 2017. Tese de doutorado (Programa de PósGraduação em Linguística), Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/9489/SANT%27ANA_Juscelino_2018.pdf?sequence=6&isAllowed=y.

TARDIF, M. *Saberes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; MOSCOSO, J. N. A noção de “profissional reflexivo” na educação: atualidade, usos e limites. *Cadernos de Pesquisa*, v. 48, n. 168, 388-411, 2018. ISSN: 1980-5314. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/5271>.

VARGHESE, M.; Brian, M.; JOHNSTON, B.; JOHNSON, K. A. Theorizing language teacher identity: three perspectives and beyond. *Journal of Language, Identity, and Education*, v.4, n 1, 21–44, 2005. DOI:[10.1207/s15327701jlie0401_2](https://doi.org/10.1207/s15327701jlie0401_2)

VETROMILLE-CASTRO, R. A entropia sócio-interativa e a sala de aula de (formação de professores de) língua estrangeira: reflexões sobre um sistema complexo. In: Paiva, V.L.M.O.; Nascimento, M. (Org.) *Sistemas adaptativos complexos: lingua(gem) e aprendizagem*. (113-129). Belo Horizonte: Faculdade de Letras/FAPEMIG, 2011.

VETROMILLE-CASTRO, R.; DUARTE, B.G. Professores em formação ou aprendizes de inglês? Identidade, complexidade e valores compartilhados. *Polifonia*, v. 25, n.37.2, 171-310, 2018. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/4249>

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A. Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos professores de língua estrangeira e sua formação inicial. In: Vieira-Abrahão, M. H. (Org.). *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. (131-152). Campinas: Pontes e Arte Língua, 2004.