

**EXPERIÊNCIAS, CRENÇAS E IDENTIDADE NA FORMAÇÃO DO
PROFESSOR DE LÍNGUA - CULTURA INGLESA E O ESTÁGIO
SUPERVISIONADO: O DISCURSO DE PROFESSORES E FUTUROS
PROFESSORES**

EXPERIENCES, BELIEFS AND IDENTITY IN TRAINING OF ENGLISH
LANGUAGE - CULTURE TEACHERS AND SUPERVISED INTERNSHIP: THE
DISCOURSE OF TEACHERS AND FUTURE TEACHERS

Helena Farias Gaia¹

Universidade Federal do Pará

Lucas Rodrigues Lopes²

Universidade Federal do Pará

Resumo: Neste trabalho, apresentamos partes do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), em formato de Monografia, que tem como objetivo rastrear nos dizeres de professores formados em Língua Inglesa e dos discentes do curso de Letras - Língua Inglesa (futuros professores), fragmentos que apontam para as experiências, crenças e traços identitários, visando coletar narrativas dentro de um contexto que envolve o estágio supervisionado no ensino fundamental em que foram inseridos. Para alcançar os objetivos desta pesquisa, buscamos dialogar com os seguintes autores: Coracini (2003); Celada; Andrade & Gasparini (2021); Saporito (2018); Sabota (2011); Costa (2014); Pimenta e Lima (2010); Foucault (1996); Orlandi (2012); Miccoli (2007); Barcelos (2001, 2004, 2006, 2007); Madeira (2008); Moita Lopes (2002), entre outros. Concluímos, que as experiências perpassam tanto a crença quanto a identidade e é também por elas perpassada, o que faz com que a relação entre estes três conceitos (experiências, crenças e identidade) seja “inseparáveis”.

Palavras-chave: Experiências; Crenças; Identidade; Formação de Professores; Estágio Supervisionado.

Abstract: In this paper, we present parts the Final Coursework (TCC), in the format monograph, aims to trace us discourse of teachers with a degree in English Language and students of the course of languages (future teachers), fragments that point to the experiences, beliefs and identity traits, aiming to collect narratives within a context that involves the supervised internship in elementary school in which they went inserted. In order to achieve our goals, we dialogued with the following authors: Coracini (2003); Celada; Andrade & Gasparini (2021); Saporito (2018);

¹Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC), da Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Universitário do Tocantins/Cametá (CUNTINS). Licenciada em Letras/Inglês E-mail: helenafariasgaia@hotmail.com

²Doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor Adjunto Efetivo da Faculdade de Letras – Língua Inglesa e do Mestrado Acadêmico no Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC) no Campus Universitário do Tocantins/Cametá, na Universidade Federal do Pará (UFPA) E-mail: lucaslopes@ufpa.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9936-3666>

Sabota (2011); Costa (2014); Pimenta e Lima (2010); Foucault (1996); Orlandi (2012); Miccoli (2007); Barcelos (2001, 2004, 2006, 2007); Madeira (2008); Moita Lopes (2002), others. It follows that experiences permeate both belief and identity and are also permeated by them, which makes the relationship between these three concepts (experiences, beliefs and identity) “inseparable”.

Keywords: Experiences; Beliefs; Identity; Teacher training; Supervised Internship.

Submetido em 13 de novembro de 2024.

Aprovado em 4 de março de 2026.

Introdução

O processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa sempre foi alvo de estudos e reflexões por teóricos, pesquisadores, educadores e especialistas, sobretudo na área da Linguística Aplicada (LA). Com isso, os estudos referentes à formação do professor de língua inglesa vêm sendo ampliados de maneira significativa. Para Barcelos (2004), o crescimento no número de estudos sobre a formação dos professores de língua estrangeira (LE) demonstra, ainda, um reconhecimento por parte de pesquisadores, principalmente em LA, da necessidade de se compreender como o profissional que vai atuar nas salas de aulas está sendo preparado para assumir essa responsabilidade.

Nesse cenário, pensando na formação de professores de língua-cultura inglesa, num contexto que envolve o estágio supervisionado, por meio de narrativas de professores formados e futuros professores investigo três fenômenos: as experiências, crenças e identidades que “são fenômenos (in) diretamente imbricados, correlacionados e dinâmicos, por serem entendidos como processos sociais, contextuais e discursivamente constituídos via linguagem” (Costa, 2014, p. 72).

De acordo com os estudos de Veira Abrahão (2004, p. 131), os quais são retomados por Costa (2014), ressalta-se que os professores formados e futuros professores trazem para seus cursos e suas salas de aula crenças, valores, e experiências, adquiridas ao longo de suas vidas. Este pensamento, pode ser reforçado por Barreto, Ferreira & Silva (2019) em que afirmam, que toda pessoa traz consigo uma bagagem cultural.

Por este viés, ressalta-se a importância do estudo sobre experiências, crenças e identidade na formação do professor. A partir de agora, trago o conceito dos três fenômenos, de forma a aprofundá-los mais adiante. De acordo com Conceição (2006), a experiência é como unidade de análise para compreender eventos em sala de aula, devido a busca de descrições sobre a essência do processo de ensino-aprendizagem, oriundas

daqueles que o vivenciam o processo no dia a dia, como é o caso de professores e alunos. Segundo Bomfim (2008, p. 16) “as crenças são componentes fundamentais no ensino de línguas e formação de professores de línguas”. E Barcelos (2001) define crenças como opiniões e ideias que alunos (e professores) têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas. Enquanto, que segundo as concepções de Brum (2020) a identidade do professor adiciona os aspectos relacionados a valores, crenças pessoais, tudo o que vivemos e sentimos, não somente na trajetória acadêmica, mas no geral, “família, amizades, decepções, felicidade”.

Então, percebe-se que a experiência, são as nossas vivências dentro e fora da sala de aula. As crenças, são nossas opiniões, ideias e pensamentos. Enquanto, que a identidade vem a ser o agrupamento de tudo o que vivemos e sentimos, seja valores, crenças, entre outros. Portanto, todos esses fatores irão compor as várias faces de identidades, conforme os estudos de Moita Lopes (2002), nós, somos compostos por fragmentações de identidades. E a identidade é um conceito muito relevante para quem mora aqui no estado do Pará, especificamente no município de Cametá e para quem quer ser professor de línguas, em que temos variedades de comunidades, quilombolas, assentados rurais, ribeirinhos. Porque aqui temos raízes históricas fortes antes mesmo de assumir a identidade, de ser professor.

A partir disso, é possível se pensar sobre a formação dos professores de língua-cultura inglesa em espaço de vivências e práticas do próprio processo de ensino-aprendizagem, neste caso, o contexto do estágio supervisionado. O estágio supervisionado é o primeiro contato, é o rito inicial da profissão do professor. Sendo que, de acordo com Borges (2010-2012 apud Carmo, 2015) nesta circunstância, o trabalho do professor é ensinar, mas conhecimento dos elementos de formação docente, os conhecimentos das disciplinas que fizeram parte da grade curricular, juntamente com as experiências elaboradas em seu cotidiano, e o conhecimento social dentre outros, se interligam. Se pensar também que professor é sua profissão, mas somos dotados de histórias, valores, experiência, crenças e identidade. Com isso, é importante ressaltar a importância de língua-cultura que é uma terminologia da pesquisadora Coracini, sendo extremamente importante na formação do professor, em que ela defende a ideia de “língua-cultura”, pois segundo ela, não há separação entre língua e cultura, visto que não podemos ignorar os fatores culturais da língua que se está aprendendo ou ensinando, pois é a partir da cultura que temos valores, ideologia e história.

Este Trabalho, tem como objetivo rastrear nos dizeres de professores formados em língua inglesa e dos discentes do curso de letras-língua inglesa, da Universidade Federal do Pará (UFPA), do Campus Universitário do Tocantins/Cametá (CUNTINS) fragmentos que apontam para as experiências, crenças e traços identitários face à disciplina de estágio supervisionado. E como desdobramentos a pesquisa possui os objetivos específicos: a) Identificar nos dizeres de professores/futuros professores, as experiências, as crenças e os traços identitários no ensino-aprendizagem de língua-cultura inglesa, considerando-se o contexto em que estão inseridas; b) Refletir sobre o ensino-aprendizagem da língua-cultura Inglesa pelo viés intercultural; e c) Analisar e refletir as relações entre as crenças, experiências, identidade e a prática da formação do professor, de acordo com a teoria levantada.

Metodologicamente, este trabalho apresenta contribuições da pesquisa bibliográfica, que serviram para embasar a discussão teórica, e orientada pela abordagem qualitativa, especificamente ligada com o estudo de caso com nível descritivo. As técnicas para a coleta de dados utilizadas foram, as narrativas e a análise do discurso e o instrumento foi selecionado apenas o questionário. A pesquisa foi realizada no município do Cametá, onde encontramos os sujeitos da pesquisa, os professores e futuros professores de língua inglesa. Neste trabalho problematizo o contexto do estágio supervisionado buscando rastrear as experiências, as crenças e as construções identitárias dos professores de língua-cultura inglesa no interior das interações sociais que ocorrem na prática.

1. Formação do professor de língua-cultura inglesa: aspectos do processo de ensino-aprendizagem

Em entrevista a Celada; Andrade & Gasparini (2021, p. 337)³, Coracini afirma “costumo me referir às línguas sempre ligadas a culturas, porque umas não existem sem as outras: não há língua sem cultura e não há cultura sem língua, entendendo cultura, fique bem claro, como modo particular de um povo ou de um grupo social se relacionar com o mundo, com o outro e consigo mesmo”. Ensino de língua-cultura é uma terminologia

³ Entrevista com a pesquisadora Maria José Coracini, que foi realizada virtualmente em 2020 e oferece uma série de considerações e desenvolvimentos teóricos sobre temas afins ao dossiê “Literatura e práticas translíngues”. Disponível em: <
<https://www.scielo.br/j/alea/a/PHxzNYdqFPXDst9F48Cnkcy/?format=pdf&lang=pt> >.

da pesquisadora Maria José Rodrigues Faria Coracini⁴, ela defende a ideia de “língua-cultura”, pois segundo ela, não há separação entre língua e cultura, visto que não podemos ignorar os fatores culturais da língua que se está aprendendo ou ensinando, pois é a partir da cultura que temos valores, ideologia e história.

“Apesar de a escola regular e escolas de idiomas insistirem na separação entre língua e cultura, considero que as diferenças morfossintáticas entre as línguas apontam para essa relação: isso ocorre porque a organização do mundo, os recortes que se fazem na natureza, o modo de ver a vida, os hábitos, o outro e a si mesmo não coincidem nunca; haverá sempre diferenças que nos tornam singulares em nossa cultura” (Celada; Andrade; Gasparini, 2021, p. 337).

Na mesma entrevista Coracini ainda afirma uma implicação ao se abordar a terminologia língua-cultura, que as instituições insistem na separação dos termos, entretanto, segundo ela, não é possível a separação, pois haverá sempre particularidades de culturas incluindo hábitos e modos de viver. Partindo deste viés:

“[...] Tornar-se um professor de Inglês significa tornar-se parte da comunidade mundial de profissionais com objetivos comuns, valores, discursos e práticas, mas com uma visão autocrítica de suas próprias práticas e um compromisso com uma abordagem transformativa para o seu próprio papel” (Richards, 2009, p. 2, apud Costa, 2014, p. 35).

Nesse contexto, de acordo com Saporito (2018), conforme explícito na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o caráter formativo do processo educativo, vincula a aprendizagem da língua inglesa ao propósito de promover o acesso a saberes considerados hoje fundamentais para o engajamento reflexivo e social do indivíduo no mundo globalizado. Expandindo dessa forma, possibilidades de interação, mobilidade e participação em meio a práticas discursivas em termos linguísticos, socioculturais e identitários, o estudo da língua inglesa não somente torna-se mais valorizado em escala mundial, mas também cria oportunidades para o convívio mais consciente e crítico com as diferenças.

Desse modo, Saporito (2018) ainda ressalta que em uma perspectiva formativa, a aprendizagem da língua inglesa, contribui para o autoconhecimento, para a criação de

⁴ Graduada em Letras (Francês-Português), mestre em Letras (Língua Francesa) e doutora em Ciência (Linguística Aplicada). Atualmente, é professora titular em Linguística Aplicada na Área de Ensino/Aprendizagem de Língua Estrangeira na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Disponível em: < <https://www.escavador.com/sobre/580563/maria-jose-rodrigues-faria-coracini> >.

novos repertórios linguísticos, sociais e culturais. E essas normativas explícitas pela BNCC acarretam implicações importantes para os processos de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa, porque, entre outros fatores, evidenciam as interações e a multiplicidade, ou seja, evidenciam também, contextualização por situações de uso que respeitem a finalidade, o funcionamento e as realidades socioculturais em que as práticas circulam. Sob o enfoque na dimensão intercultural do processo educativo, implicam principalmente às propostas de práticas de escrita e oralidade, há atividades e questões que convidam à reflexão sobre comportamentos, e às culturas de diversos grupos sociais, com o intuito de oferecer a expansão do olhar e da compreensão de mundo do estudante, ampliando sua capacidade de identificar seu lugar e o lugar do outro em meio à pluralidade linguística e cultural. Em razão disto, reforça a terminologia proposta pela pesquisadora Coracini, focando numa dimensão intercultural do processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa, que conforme Richards (2009) citada por Costa (2014), tornar-se professor de inglês, é se trabalhar com objetivos comuns, prosperando práticas e valores, trazendo consigo uma abordagem transformativa, enquanto professor.

“Todos os alunos envolvidos em cursos de Letras-licenciatura são considerados professores em formação. Alguns desses alunos estão em suas primeiras experiências com a docência, outros já exercem a profissão. Entretanto, quando iniciam a graduação, todos têm o mesmo objetivo aparente: aprender a ensinar línguas. A diversidade de conhecimento prévio, trazida por estes alunos, desencadeará uma série de implicações a partir das quais, embora o processo tenha o mesmo nome, haverá uma grande variedade na formação individual de cada um deles” (Sabota, 2011, p. 6).

Como afirmado, todos os alunos de licenciatura são considerados professores em formação. Deste modo, ao se pensar, na formação do professor de língua-cultura inglesa, devemos levar em conta, que o objetivo é ensinar o inglês. Entretanto, a diversidade de comunidades, de cultura, valores e linguagem trazida por estes alunos, haverá uma grande variedade na formação individual de professores. Por exemplo, em uma sala de aula os alunos são originários de diferentes grupos, como na nossa região do município de Cametá interior do estado do Pará, nesta região temos alunos ribeirinhos, quilombolas, indígenas, assentados rurais, todos juntos as vezes numa mesma sala, e eles vem para a sala de aula trazendo, sua cultura, seus costumes, valores e linguagem. Isto tudo, afeta a formação do professor.

2. Prática do ensino e o estágio supervisionado na formação do professor: algumas concepções

O estágio supervisionado é responsável por fornecer o primeiro contato, a primeira experiência e socialização com os ambientes escolares. Essas interações que serão promovidas durante o processo de estágio podem significar para muitos, oportunidades de testar na prática o que lhe foi ensinado, além de proporcionar experiências e vivências, (re) construir crenças e identidade.

“O estágio, ao promover a presença do aluno estagiário no cotidiano da escola, abre espaço para a realidade e para a vida e o trabalho do professor na sociedade” (Pimenta e Lima, 2010, p. 68).

Carmo (2015) e Pimenta (1995) discutem sobre o estágio, conforme eles, o estágio supervisionado é a prática de ensino, é a ação docente supervisionada, é, portanto, o processo teórico-prática, pois tem um lado teórico e material e o lado prático e particular. Ademais, o estágio é um momento de debates e questionamentos, também é momento de (re) construção da identidade, dos saberes e da postura específica para a prática docente.

“O estágio sempre foi identificado como a parte prática dos cursos de formação de profissionais em geral, em contraposição à teoria. Não é raro ouvir-se dos alunos que concluem seus cursos se referirem a estes como ‘teóricos’, que a profissão se aprende ‘na prática’, que certos professores e disciplinas são por demais ‘teóricos’. Que ‘na prática a teoria é outra’. No cerne dessa afirmação popular, está a constatação, no caso da formação de professores, de que o curso não fundamenta teoricamente a atuação do futuro profissional nem toma a prática como referência para a fundamentação teórica. Ou seja, carece de teoria e de prática. (Pimenta e Lima, 2010, p. 33)

Segundo Costa (2014) a (trans) formação de professores nos ajuda a compreender as especificidades desse estudo sobre o estágio supervisionado, sendo ele, imprescindível para se compreender a formação de professores de línguas, organizada em torno de processos de construção e de significados que localizam o homem com a cultura onde se insere, com significados não somente gerais, mas locais e pessoais, que considera as histórias de vida, as experiências que atravessam, os espaços que são compartilhados socialmente por meio das interações humanas, e também por meio dos valores e das crenças intrínsecas de cada um, em diálogos com a universidade, com a escola e com a sociedade.

3. Construção discursiva: experiências, crenças e identidade

A linguagem é simplesmente uma parte integrante do ser humano e desde sempre esteve presente na sociedade. Conforme Brandão (2013, p. 2) “a linguagem é uma atividade exercida entre falantes: entre aquele que fala e aquele que ouve, entre aquele que escreve e aquele que lê”. Conseqüentemente em meio a sociedade utilizamos constantemente a linguagem em nosso dia-a-dia, tanto em contextos formais, quanto informais, dependendo da situação, posto isto, a linguagem e línguas está interligada ao discurso. Antes de definirmos o que é discurso, se faz necessário entender linguagem e línguas.

O fato é, que o professor de línguas em formação precisa pensar ou já deveria ter pensado a respeito da pergunta: O que é língua? É importante que alguém que queria ser professor de língua-cultura inglesa reflita a respeito. Se pesquisássemos no google encontraríamos algumas definições para língua: língua é um meio de comunicação; Língua é um conjunto de sons e estruturas de frases por meio das quais expressam sentido, entre vários outros. Dessa forma, língua é toda forma por meio da qual os indivíduos se comunicam e também expressam seus pensamentos, sentimentos e ideias, deste modo interligando conhecimento e cultura. Estudar línguas nos permite conhecer e compreender diferentes sujeitos e diferentes culturas. Além de, adquirir experiências, (re) construir crenças e identidade. Sendo assim, se torna necessário a Análise do Discurso⁵ (AD), com o intuito de levantar discussões sobre a problemática desta pesquisa.

Partindo desse ponto, precisamos saber sobre Discurso e AD, e qual é sua importância para professores de língua-cultura inglesa. Deste modo, precisamos considerar duas perguntas: O que é Discurso? E o que é Análise do Discurso?

Existem várias tentativas de definir discurso. Digamos que uma definição ampla é aquela que combina aspectos formais e funcionais⁶, considerando o contexto em que a língua é usada. Dessa forma, segundo Orlandi (2012) a palavra discurso tem o sentido de percurso e de movimento, está ligada a prática falada do homem, a prática da linguagem em si. Foucault (1996) considera o discurso como práticas discursivas, para Foucault discurso é o ato de falar, manter, transmitir, articular ideias em qualquer campo, seja da

⁵ Ver Capítulo III: Subtópico 3.3.2 – Análise do Discurso (Técnica de coleta de dados), conforme Pederiva; Gonzalez & Lima (2018). Disponível: < <https://www.studocu.com/pt-br/document/universidade-cruzeiro-dosul/trabalho-de-curso/e-book-metodologia-de-pesquisa/9841962> >.

⁶ De acordo com o pesquisador Mike Dillinger (1991), nos estudos linguísticos, aspectos formais se refere ao estudo das formas linguísticas, já os aspectos funcionais se referem ao estudo do significado e do uso das formas linguísticas em atos comunicativos.

palavra, da escrita, do olhar, da comunicação por gestos, ou seja, tudo que está no meio da comunicação está no ramo do discurso.

Por esse viés, pensando no discurso com lentes de interpretação, os professores compreendem as ideologias e suas vivências fora e dentro de sala de aula, é importante entendermos, que está pesquisa, que é por meio do discurso de professores e futuros professores sobre experiências, crenças e identidades que se assentam na Ordem do Discurso, referida ao livro de Foucault (1996), no qual esses professores passam a constituir e se constituírem de experiências, de autoconhecimento sobre si mesmo como professor e à cultura a que pertence. Portanto, tudo isso passa a pertencer aos sujeitos, produzindo dizeres sobre si e sobre os demais, e também sobre o próprio processo de ensino-aprendizagem de língua cultura inglesa que vão aos poucos constituindo esses professores e fazendo parte de seus discursos.

Nesta pesquisa “procuramos compreender que as experiências, crenças e identidades são fenômenos (in) diretamente” interligados, “correlacionados e dinâmicos, por serem entendidos como processos sociais, contextuais e discursivamente constituídos via linguagem” (Costa, 2014, p. 72). Assim, os três fenômenos estão correlacionados com a formação do professor, e durante o estágio supervisionado podem vir a ser construídos, reconstruídos ou desconstruídos.

Portanto, a partir desta discussão podemos analisar o discurso dos professores e futuros professores, no qual, emergem significados para com o ensino-aprendizagem de língua-cultura inglesa. Todavia, partindo desta construção discursiva, seguimos destrinchando as experiências, crenças e identidade, de modo a compreender ainda mais sobre esses três fenômenos e seu significado na formação do professor.

4. Experiências no ensino-aprendizagem de língua-cultura inglesa

Considero, este tópico sobre o termo experiências, a partir das pesquisas de Laura Stella Miccoli⁷ e Mariney Pereira Conceição⁸. Conforme os estudos de Miccoli (2007) e

⁷Doutora e professora dos Programas de Graduação em Letras/Inglês e Linguística Aplicada e do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da UFMG. Disponível em: < <https://www.escavador.com/sobre/9127691/laura-stella-miccoli> >.

⁸Doutora em Linguística Aplicada e suas áreas de atuação envolvem o ensino e a aprendizagem de línguas e a formação de professores. Disponível em: < <https://www.escavador.com/sobre/2274590/mariney-pereiraconceicao> >.

Conceição (2006), que identificam a “experiência” como unidade de análise para compreender eventos em sala de aula, devido a busca de descrições sobre a essência do processo de ensino-aprendizagem, oriundas daqueles que o vivenciam o processo no dia-a-dia.

Conceição (2006), acredita que muitas das ações e dificuldades dos alunos poderiam ser explicadas a partir de uma compreensão mais profunda das experiências e da maneira como podem influenciar a aprendizagem. Para ela, não só as pesquisas na área de ensino-aprendizagem deveriam considerar as experiências dos alunos com mais atenção, mas também cada professor, deveria estar atento a essa questão, procurando conhecer melhor seus alunos e as experiências de aprendizagem de línguas que tiveram no passado, guiando-os a uma reflexão crítica. Miccoli (2007, p. 216 apud Souza 2011, p. 30) define experiência como “uma condição para ação futura transformante e transformadora”, esta definição ilustra muito bem o pensamento de Conceição (2006) citada acima, pois as experiências proporcionam aprendizados, levado inclusive a uma reflexão crítica do passado, podendo deste modo transformar as metodologias do professor e a sua atuação em sala. De acordo com Pimenta (1996, p. 76 -77):

“Quando os alunos chegam ao curso de formação inicial já têm saberes sobre o que é ser professor. Os saberes de sua experiência de alunos que foram de diferentes professores em toda sua vida escolar. Experiência que lhes possibilita dizer quais foram os bons professores, quais eram bons em conteúdos, mas não em didática, não sabiam ensinar. Quais foram significativos em suas vidas, isto é, contribuíram para sua formação humana. Também sabem sobre o ser professor através da experiência acumulada, as mudanças históricas da profissão, o exercício profissional em diferentes escolas, a não valorização social e financeira dos professores, as dificuldades de estar diante de turmas de crianças e jovens turbulentos, em escolas precárias; sabem um pouco sobre as representações e os estereótipos que a sociedade tem dos professores”.

Na grande maioria dos cursos de licenciatura, o contato com a prática, acontece na maioria das vezes, apenas no momento de estágio, isto é, nos últimos períodos do curso. Essa falta de iniciação à prática, na maioria das vezes, deixa os futuros educadores sem contato com a realidade, aspecto fundamental para sua formação, não havendo, portanto, uma experiência em sala de aula como professor, entretanto, eles têm a experiência de ser aluno.

“[...] a troca de experiência fazem com que os professores acumulem um grande número de saberes, que poderão formar uma nova intervenção profissional, [...]. O profissional da educação além de ter a experiência como um fator positivo e

estratégico em suas aulas, deve estar bem-humorado e bem disposto para que a aula seja agradável e todos alcancem o nível de conhecimento esperado” (Santos, 2020, p. 5).

Conforme os estudos de Miccoli, a experiência se estabelece com interações com o meio, se refletimos sobre nossas experiências como observadores, constatando-se que a experiência é aquilo que observamos, “dessa forma, uma experiência pode ser assim descrita: uma experiência é um processo. Por outro lado, a experiência nos é permitida a partir dos sentidos de nosso organismo, agindo sob a influência de emoções; são elas que definem nossas ações” (Miccoli, 2007, p. 272) futuras enquanto professor.

5. As crenças de professores de língua-cultura inglesa em formação inicial

As pesquisas sobre crenças estão cada vez mais crescentes e conforme Barcelos (2007) estas pesquisas tiveram início através de estudos relacionados a aprendizagem de línguas em Linguística Aplicada (LA) tendo início nos anos 80 no exterior e nos anos 90 no Brasil. As primeiras pesquisas no Brasil, foram as defesas das primeiras dissertações sobre crenças em programas de pós-graduação de LA em instituições de ensino superior como PUC e UNICAMP em São Paulo.

Para Barcelos (2007, p. 113) “o conceito de crenças é tão antigo quanto nossa existência, pois desde que o homem começou a pensar, ele passou a acreditar em algo”. Em vista disso, Pajares (1992 apud Barcelos, 2001, p. 72) “afirma que as crenças são um conceito complexo”, Barcelos (2001) ainda reforça que parte dessa complexidade se deve a própria definição do termo crenças.

Segundo Bomfim (2008, p. 16) “as crenças são componentes fundamentais no ensino de línguas e formação de professores de línguas”⁹. Mesmo “apesar de ainda não haver uma definição uniforme a respeito de crenças sobre aprendizagem de línguas, em termos gerais, elas podem ser definidas como opiniões e ideias que alunos (e professores) têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas” (Barcelos, 2001, p. 72). Conforme os estudos de Barcelos (2004, p. 132) se olhamos os vários termos subpostos a crenças:

“é possível fazer duas observações mais gerais. Em primeiro lugar, todas as definições enfatizam que as crenças se referem à natureza da linguagem e ao

⁹ Bomfim (2008, p. 16) cita ainda os estudos de (ALMEIDA FILHO, 2006; CLARK E PETERSON, 1986; GIMENEZ, 1994, NESPOR, 1987), que confirmam esta citação.

ensino/aprendizagem de línguas. [...] Em segundo lugar, as outras definições enfatizam mais o aspecto cultural e a natureza social de crenças, colocando-as como ferramentas que ajudam os alunos a interpretar suas experiências”.

De uma forma simples, para Rockeach (1968 apud Lima, 2005, p. 11), “crença é qualquer proposição simples, consciente ou inconsciente, inferida do que uma pessoa diz ou faz, capaz de ser precedido pela frase: eu acredito que”. As crenças variam de aluno para o outro, de um professor para o outro, como mencionado as crenças devem ser investigadas através de “trechos de fala”, nesta pesquisa procuramos investigar as crenças dos professores e futuros professores, por meio de narrativas escritas.

Nesse cenário, o sujeito, entra em curso como de letras inglês, já possuindo contato com a prática em sala de aula, através de suas próprias experiências em sala, logo, eles trazem crenças iniciais para sua formação, por sua vez, durante os processos de estágios, os mesmos, tem a oportunidade de vivenciar e interagir situações distintas, proporcionando novas experiências, associando também teoria e prática. Portanto, esse é o espaço de modificar ou não suas crenças, como nas investigações de Johnson (1994) citadas por Madeira (2008) em que os futuros professores participantes da pesquisa, acreditavam que seriam diferentes de seus professores. Entretanto, repetiam muitas das atitudes de seus antigos professores. Eles acreditavam, que muitas atitudes dos seus antigos professores, não era o ideal. Mas na prática, era aquilo que dava pra fazer. Por este viés, Vieira Abrahão (2004, p. 131 apud Costa, 2014, p.61):

“ressalta que (futuros) professores trazem para seus cursos e suas salas de aula “crenças, pressupostos, valores, conhecimentos e experiências, adquiridas ao longo de suas vidas, e que estes funcionam como filtros de insumo recebidos por meio da exposição às teorias e práticas”. Essas crenças, oriundas de experiências como aprendizes, acompanham o aluno em formação e quando “em contato com o conhecimento teórico prático fazem uma leitura particular, o que traz reflexos para a construção de sua prática pedagógica”.

Ao logo desta pesquisa, percebesse a importância que o estudo de crenças em várias áreas de conhecimento, apesar da dificuldade em defini-la, possui uma com grande influência e contribuição para os processos de ensino-aprendizagem de Língua-Cultura Inglesa.

6. (Re) construção de identidade do professor de língua-cultura inglesa

Segundo Tilio (2009, p. 112), “a identidade não está ligada a ser, mas a estar, ou, mais especificamente, a representar. Sendo a identidade uma construção social, que não é herdada biologicamente, ela se dá no âmbito da representação”. Para reforçar a sua afirmação, Tilio (2009) traz uma citação de Cuche (1999):

“[...] A construção da identidade se faz no interior de contextos sociais que determinam a posição dos agentes e por isso mesmo orientam suas representações e suas escolhas. [...] Deve-se considerar que a identidade se constrói e se reconstrói constantemente no interior das trocas sociais”. (CUCHE, 1999, p. 181-183 apud TILIO, 2009, p. 112)

A identidade de cada indivíduo se conecta com relações sociais podendo ser (re) construídas. Portanto, para Tilio (2009, p. 112) “a identidade representa a forma como os indivíduos se enxergam e enxergam uns aos outros no mundo”.

Fazendo uma breve pesquisa no google, encontramos o conceito de identidade: Identidade é o conjunto de atributos que caracterizam alguma pessoa ou coisa, ou seja, é a soma de caracteres que individualizam uma pessoa, distinguindo-a das demais. Identidade é, portanto, tudo o que trazemos durante a vida, seja valores, personalidade, nossa identidade é o que diferencia e o que nos insere em grupos.

Coracini (2003, p. 243) afirma que “a identidade do sujeito pode ser compreendida de maneira processual, criada a partir de processos inconscientes, portanto a identidade não pode ser vista como algo natural e consciente. Visto que, a identidade permanece sempre incompleta, sempre em processo, sempre em formação”. Portanto, em vez de falar de identidade como algo acabado, deveríamos vê-la como um processo em andamento. Ambos os pesquisadores Coracini (2003) e Sarup (1996 apud Tilio, 2009) eles compreendem à identidade, como um fenômeno não definido ou não acabado. Segundo Sarup (1996, p. 28 apud Tilio, 2009, p. 111) “a identidade não é algo que encontremos, ou que tenhamos de uma vez e para sempre. Identidade é um processo”.

Sendo construídas no discurso, a identidade é, portanto, definida com base no contexto sócio-histórico-cultural. Dessa maneira, a identidade surge em manifestações de discurso, pois “embora a identidade possa ser construída de diversas formas, ela é sempre construída no simbólico, ou seja, na linguagem” (Sarup, 1996, p. 48 apud Tilio, 2009, p. 111). Assim como o discurso é construído pela prática da linguagem, também a identidade é (re) construída, “é através do discurso, que as pessoas constroem suas identidades sociais e se posicionam no mundo” (Hall, 1990, apud Tilio, 2009, p. 111). Portanto, as

identidades são construídas “no e através do discurso” (Sarup, 1996 apud Tilio, 2009, p. 112).

Conforme Tilio (2009, p. 111) “identidades [...] não são fixas e exclusivas às pessoas, elas são construídas no discurso durante os processos de construção de significados”, portanto, a identidade é definida com base em critérios culturais, históricos e regionais. Ele afirma que as identidades surgem das várias práticas discursivas das quais os indivíduos fazem parte, seja ela, raça, etnia, idade, classe social, cultura, gênero, sexualidade. Ele ainda acrescenta, as identidades assumem papéis diferentes em sociedades diferentes, pois cada sociedade tem seus padrões culturais para gênero, sexualidade, raça e demais identidades sociais.

Segundo Grigoletto (2003 apud Sabota, 2011, p. 6), “a construção identitária do professor brasileiro de inglês é uma questão que merece atenção e investigação”. Ao se dizer professor deixa evidente a conexão discursiva que representa sua identidade refletindo uma ideologia, a que vem revelando seus costumes, crenças e modos de vida.

A identidade de cada indivíduo se conecta com relações sociais podendo ser (re) construídas. O estágio pode vir a ser o lugar onde possam ser (re) construídos identidade do professor por meio de práticas e reflexões. Dessa perspectiva, é pertinente proceder-se a uma Análise de Discurso a fim de melhor compreender a constituição do sujeito professor de inglês na medida em que é atravessada pela sua relação com a língua que ensina a esses três fenômenos (experiências, crenças e identidade) interligados.

7. Metodologia da pesquisa

A pesquisa foi realizada no município de Cametá com objetivo de rastrear nos dizeres de professores formados em Língua Inglesa e dos discentes do curso de Letras/Inglês, turma de 2018, da Universidade Federal do Pará (UFPA), do Campus Universitário do Tocantins/Cametá (CUNTINS), fragmentos que apontam para as experiências, crenças e traços identitários, visando coletar narrativas dentro de um contexto que envolve o estágio supervisionado no ensino fundamental em que foram inseridos, durante o período de abril a junho de 2022, com carga horária de 105 horas. Portanto, o critério de escolha dos participantes ocorreu, por meio de indicação do supervisor do estágio supervisionado. Deste modo, a pesquisa apresenta, os dizeres de 2 professores e 5 graduandos (estagiários). Sendo assim, serão adotados como tipo de

pesquisa, a pesquisa bibliográfica, pesquisa de caso com nível descritivo e com uma abordagem qualitativa.

8. Resultados, análise e discussão dos dados

Descrição do perfil básico dos participantes desta pesquisa. Ressalto que os verdadeiros nomes dos participantes serão preservados, portanto, será utilizado nomes fictícios, isto é, o pseudônimo (para preservar sua anonimidade) escolhido por eles mesmos, desta forma, os nomes das escolas envolvidas no estágio supervisionado também não serão revelados. Nas tabelas abaixo, sintetiza-se as informações dos participantes, fornecidas pelos questionários por eles respondidos.

Tabela 1: Perfil dos professores participantes da pesquisa

Pseudônimo	Sexo/Idade	Formação/ Instituição de ensino Superior	Ano de graduação no curso	Formação acadêmica complementar	Tempo de atuação como docente	Tipo de escola que leciona
Akire	Feminino/ 34 anos	Licenciatura em Língua Inglesa/ UFPA (Belém)	2012	Especialização	10 anos	Somente em escola pública
Rodrigues	Masculino/ 28 anos	Licenciatura em Língua Inglesa/ UFPA (Cametá)	2016	Especialização	5 anos	Somente em escola pública

Fonte: Elaborada pela autora

Tabela 2: Perfil dos futuros professores participantes da pesquisa

Pseudônimo	Sexo	Idade	Localidade de realização do estágio do ensino fundamental
Ana	Feminino	26 anos	Cametá
Arauto	Masculino	27 anos	Cametá
Lobo	Feminino	46 anos	Vila no interior do município de Cametá
Mara	Feminino	24 anos	Cametá
Moraes	Masculino	28 anos	Cametá

Fonte: Elaborada pela autora

8.1 Análise dos questionários

De posse dos dizeres dos professores, narrando sobre suas histórias de formação,

experiências de ensino, dificuldades, desafios, suas crenças, e aspectos identitários, transitaremos nos recortes discursivos dos sujeitos.

No recorte discursivo a seguir o sujeito é indagado sobre: ***Que tipo de professor (a) é você? Por quê?*** O sujeito diz:

Rodrigues: Eu me vejo, como um professor bem dinâmico, mas trago uma levada tradicionalista, porém bem dinâmico em minhas aulas, gosto que meu aluno participe, que meu aluno interaja nas aulas, porque eu acho muito importante esse processo de interação, para o aluno se dá bem no processo de ensino e aprendizagem na língua inglesa.

O sujeito Rodrigues se identifica como um “professor dinâmico”, essa é a forma que o sujeito se vê, expressada em “eu me vejo”. No dizer de Rodrigues “mas trago uma levada tradicionalista”, Barcelos (2001, p. 73) que diz que “uma das características mais marcantes das crenças refere-se a sua influência no comportamento, seja do professor, seja do aluno, em outras palavras, elas são fortes indicadores de como as pessoas agem”, mesmo as suas aulas sejam bem dinâmicas, ainda há crenças que ensino tradicional ainda é uma alternativa, entretanto, os motivos não foram esclarecidos, pode se tratar por exemplo, dos recursos da escola, do estilo de aprendizagem do aluno, que está acostumado com um padrão, memorização, não acostumados com o lúdico, entre vários outros motivos. Por este viés, Gratão (2006 apud Bomfim, 2008, p. 66) “investigou as crenças em relação à aprendizagem de língua inglesa expressas em práticas discursivas [...]. Conforme a autora, os resultados mostram que os informantes compartilham de uma perspectiva ainda tradicional de ensino, e que muitas das crenças identificadas são conceitos adquiridos enquanto aprendizes de LE e conseqüentemente reproduzidos”. O verbo “achar” novamente reapareceu nos recortes discursivos, revelando “crenças”, mas visando ajudar os alunos no processo de ensino aprendizagem, Rodrigues tem a crença, de que a interação o aluno pode se dá bem no processo de ensino e aprendizagem na língua inglesa, em nenhum momento o sujeito diz ajudar os alunos, pelo contrário, evidenciam-se no recorte discursivo indícios de busca de autonomia por parte dos alunos, o professor dar o suporte e o aluno vai atrás, como expressado nos recortes “gosto que meu aluno participe” e “que meu aluno interaja nas aulas”.

No recorte discursivo o sujeito é instigado a falar sobre: ***Você percebe a contribuição do estágio supervisionado obrigatório para sua prática pedagógica? Em caso de afirmativo, qual a contribuição na sua formação docente.*** O sujeito diz:

Mara: Sim. O estágio possibilitou entre outras reflexões, refletir que é necessário em alguns momentos da vida docente se desconstruir para se reconstruir, tendo em vista as constantes transformações na sociedade, e assim novos modos de ensinar língua-cultura inglesa são necessários

Este outro sujeito ressalta que “em alguns momentos da vida docente se desconstruir para se reconstruir”, a vida docente é exatamente isso, Rajagopalan (2001, p. 88 apud Paula, 2010, p. 11), afirma que “[a] sala de aula de línguas estrangeiras é uma arena onde o que devemos esperar normalmente é um choque de identidades”. Assim havendo esse choque de cultural cabe aquele professor reconstruir sua identidade, pois advêm de “um contexto repleto de identidades pessoais e profissionais diferentes, a sala de línguas estrangeiras é também um cenário onde identidades culturais diferentes se encontram” (Paula, 2010, p. 12).

Na tabela seguinte, trago uma síntese de algumas experiências, crenças, traços identitários, e opiniões sobre estágio supervisionado, evidenciados nos dizeres dos participantes dessa pesquisa.

Tabela 3: Alguns recortes dos dizeres dos participantes

PROFESSORES				
Participantes	Experiências	Crenças	Traços identitários	Estágio Supervisionado
Akire	O <i>método</i> que os professores usavam me deixaram <i>motivada</i> e com <i>vontade</i> de também poder <i>ensinar outras pessoas</i>	<i>Acho</i> importante cada aluno receber <i>atenção</i> , assim podemos <i>observar</i> suas <i>dificuldades e ajudá-lo</i>	Escolhi a Língua Inglesa pois na época de cursinho pré-vestibular fazia o curso e simplesmente <i>me encantei</i> tanto pela <i>língua</i> quanto em <i>lecionar</i>	As aulas eram bastante <i>dinâmicas e divertidas</i> . Tínhamos <i>recursos</i> pra <i>planejarmos</i> uma aula <i>diferenciada</i>
Rodrigues	Primeira experiência como professor, que eu vim me dar conta, que tinha que <i>procurar outros meios</i> , através da internet, procurando aulas, para poder lembrar de algumas coisas	A língua inglesa deve ser aprendida por meio de <i>práticas linguísticas cotidianas</i> , trazer o inglês para a <i>vivência do aluno</i> para que isso torne a <i>aprendizagem</i> do aluno mais <i>fácil</i>	Foi mais por eu querer entrar na <i>docência</i> , a minha família vem de uma <i>família de professores</i> , eu sempre me <i>encantei</i>	Todos aqueles processos de estágio, no qual vocês fizeram, que é muito importante para esse <i>primeiro momento</i> , para a gente <i>não chegar zero em nada</i> “há não tive experiência de nada”, e para isso que tem o estágio, para nos deixar <i>familiarizados</i> com que vem pela frente, que no estágio, você ainda tem professores te <i>orientando</i> , o professor dando o <i>feedback</i> dele

FUTUROS PROFESSORES				
Participantes	Experiências	Crenças	Traços identitários	Estágio Supervisionado
Ana	Meus professores sempre usavam os <i>métodos tradicionais "gramática e tradução"</i> nunca houve uma <i>interação professor-aluno</i> e isso acabava tornando a aula muito <i>cansativa e chata</i>	<i>Acredito</i> que métodos mais <i>interativos, dinâmicos e culturais</i> sejam os melhores, pois os alunos se sentem mais à <i>vontade</i> , permitindo que eles <i>sintam parte de algo</i>	O estágio supervisionado obrigatório foi o meu primeiro contato com as atividades docentes, então foi o momento em que descobri se de fato <i>eu queria ser professora</i>	O estágio de fato foi uma grande experiência de <i>aprendizado</i> e também bastante <i>desafiadora</i> , pois lá eu me deparei com a realidade do " <i>ser professor</i> ", com alunos de <i>diversas culturas e personalidades</i>
Arauto	Percebeu-se uma defasagem na educação (<i>professores não formados em língua inglesa</i>). O ensino de inglês não é levado a sério, por isso, os alunos tem <i>muita dificuldade</i>	Uma aula <i>bem planejada</i> com <i>inovações desperta</i> o <i>interesse</i> dos alunos e promove a <i>aprendizagem</i> e os resultados são <i>satisfatórios</i>	Será uma <i>honra</i> contribuir com a <i>educação</i>	Foi uma <i>experiência</i> muito importante para conhecer a <i>realidade da educação básica</i>
Lobo	Os <i>métodos</i> utilizados pelos meus professores eram de <i>tradução</i> e <i>repetição, escrever e escrever, repasse de conteúdos</i>	Ensino através de <i>música, de diálogos e matérias lúdicos</i>	Espero ser uma profissional <i>comprometida</i> com o ensino, no qual os alunos possam se <i>espelhar</i>	O estágio Supervisionado contribuiu de forma <i>positiva</i> , pode aprender <i>várias metodologias aplicadas</i> em sala de aula pela professora, a lidar com diferentes <i>culturas</i> e situações, além <i>cooperar</i> com o ensino dos alunos
Mara	Percebi <i>diferentes abordagens</i> , no sentido <i>positivo e negativo</i> , pois enquanto um professor acreditava e utilizava por algumas vezes estratégias de alcançar e oportunizar a aprendizagem de seus alunos, outro professor tinha crenças bastante limitantes, e tais crenças afetavam consideravelmente a aprendizagem de seus alunos	Os <i>métodos adequados</i> são aqueles que possibilitam o <i>desenvolvimento</i> das <i>competências</i> de acordo com o objetivo da aula	Refletir que é necessário em alguns momentos da <i>vida docente</i> se <i>desconstruir</i> para se <i>reconstruir</i> , tendo em vista as constantes transformações na sociedade, e assim novos modos de ensinar língua-cultura inglesa são necessários	O estágio é uma oportunidade de <i>vivenciar</i> e <i>amadurecer</i> enquanto futuro profissional, pois é uma experiência que permite refletir sobre <i>comportamentos, teorias e práticas</i> de ensino-aprendizagem de língua-cultura inglesa
Moraes	Meus professores utilizavam um <i>ensino</i> mais <i>tradicional</i> , pautado na <i>tradução</i> de textos, e muito <i>verbo "To be"</i>	<i>Acredito</i> que ser professor de língua-cultura inglesa é algo <i>mágico, prazeroso</i> e <i>Importante</i>	Eu <i>pretendo</i> seguir a carreira de <i>professor de língua inglesa</i> , assim como fazer a <i>pós-graduação</i> , e continuar estudando para proporcionar um	O estágio proporcionou esse <i>contato prévio da docência</i> , e através da observação, coregência e regência, tive como refletir sobre esse ponto

			<i>ensino de qualidade e significativo aos meus alunos</i>	
--	--	--	--	--

Fonte: Elaborada pela autora

As narrativas dos participantes trazem à tona informações bastante significativas para a compreensão das suas experiências, crenças e de suas projeções de identidades, enquanto professor de língua-cultura inglesa. A tabela 3, foi elaborada afim de visualizar alguns recortes discursivos dos participantes em modo geral, entretanto, percebe-se que em meio ao discurso é possível identificar crenças em meio a experiências, experiências entre crenças, experiências em meio de identidade, devido a elas se interligarem. Podemos por exemplo, citar o discurso da participante Ana. Na sua tabela sobre experiência, ela inicia falando sobre métodos tradicionais utilizados pelos seus professores em experiências anteriores, como gramática e tradução, mas logo em seguida, ela pontou sua crença “e isso acabava tornando a aula muito cansativa e chata”. Assim como, com Ana, os discursos dos demais participantes, tratam em algum momento em um mesmo discurso interligando experiência, crença e identidade.

Considerações Finais

Diante de todas as teorias aqui explanadas sobre experiências, crenças e identidade na formação do professor de língua inglesa, tomando como referencial os distintos autores supracitados ao longo do desenvolvimento desse trabalho, constata-se nos dizeres de professores formados em Língua Inglesa e dos discentes do curso de letras/Inglês (futuros professores), que as experiências perpassam tanto a crença quanto a identidade e é também por elas perpassada, o que faz com que a relação entre estes três conceitos (experiências, crenças e identidade) seja “inseparáveis”, uma vez que não há crença sem experiência e as identidades se constrói por meio das experiências e crenças, posto isto, o contexto do estágio supervisionado foi essencial para a realização desta pesquisa.

Através dos fundamentos de Carmo (2015) e Pimenta (1995) que discutem sobre o estágio, conforme eles, o estágio supervisionado é a prática de ensino, é a ação docente supervisionada, é, portanto, o processo teórico-prática. Ademais, o estágio é um momento de debates e questionamentos, também é momento de (re) construção da identidade, dos saberes e da postura específica para a prática docente. Nesse cenário, o sujeito, entra em curso como de letras/inglês, já possuindo contato com a sala de aula, através de suas

próprias experiências, logo, eles trazem crenças iniciais para sua formação e traços identitários, por sua vez, durante os processos de estágios, os mesmos, tem a oportunidade de vivenciar e interagir situações distintas, proporcionando novas experiências.

Desta forma, é imprescindível destacar as contribuições que esta pesquisa pode oferecer a professores e futuros professores, dentre as quais, uma maior compreensão sobre questões que envolvem a formação do professor, estágio supervisionado e a relação entre experiências, crenças e identidades no ensino-aprendizagem de língua-cultura inglesa.

Referências

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. **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. (Org.). Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes, p. 15-41, 2006. Disponível em: < https://www.academia.edu/1233708/Cogni%C3%A7%C3%A3o_de_professores_e_alunos_tend%C3%A7%C3%A3o_recientes_na_pesquisa_de_cren%C3%A7as_sobre_ensino_e_aprendizagem_de_l%C3%ADnguas >.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. **Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas**. Linguagem & Ensino, vol. 7, nº. 1, p. 123-156, 2004. Disponível em: < http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Revista/edicoes/v7n1/G_Ana_Maria_Barcelos2.pdf >.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. **Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estado da Arte**. Rev. Brasileira de Linguística Aplicada, v.1, n. 1, 71-92, 2001. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/rbla/a/dXSRMGdSDkTzWwQHhktLQyC/?format=pdf&lang=pt> >.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. **Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas**. Rev. Brasileira de Linguística Aplicada, v. 7, n. 2, 2007. Disponível em: < <https://www.redalyc.org/pdf/3398/339829601006.pdf> >.

BARRETO, Diana Socorro Leal; FERREIRA, Maria de Fátima Soares; SILVA, Gilson Laurentino da. **Aspectos do ensino formal para o resgate da bagagem cultural do aluno da escola Paulo Freire**. Revista PSICOLOGIA & SABERES, v.8, n.10, 2019. Disponível em: < <https://revistas.cesmac.edu.br/psicologia/article/view/876> >.

BOMFIM, Bernadette Barbara Sebastian Barga. **Crenças em relação à formação inicial de professores de inglês e a prática de ensino de uma professora formadora**. Brasília: Dissertação, 2008. Disponível em: < https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/2264/1/2008_BernadetteBarbaraSBBomfim.pdf >.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. **Analisando o discurso**. São Paulo: Museu da Língua Portuguesa, 2013. Disponível em: < <https://www.museudalinguaportuguesa.org.br/wp-content/uploads/2017/09/Analisando-o-discurso.pdf> >.

BRUM, Jéferson Antunes. **Noções identitárias: construções e desconstruções da identidade profissional do professor de línguas**, jul. 2020. Disponível em: < <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/4160/1/BRUM.pdf> >.

CARMO, Ívina Natalino do. **O lugar do estágio supervisionado no currículo da Formação de professor de língua inglesa**. Brasília: Dissertação, 2015. Disponível em: < https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/19129/1/2015_IvinaNatalinodoCarmo.pdf >.

CELADA, María Teresa; ANDRADE, Antonio; GASPARINI, Pablo. **Ser-estar entre-línguas-culturas: entrevista com Maria José Coracini**. ALEA: Rio de Janeiro, vol. 23, p. 327-341, maio-ago. 2021 Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/alea/a/PHxzNYdqFPXDst9F48Cnkcy/?format=pdf&lang=pt> >.

CONCEIÇÃO, Mariney Pereira. **Experiências de aprendizagem: reflexões sobre o ensino de língua estrangeira no contexto escolar brasileiro**. In Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 6, n. 2, 2006. Disponível em: < <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=339829599009> >.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. **Subjetividade e identidade do (a) professor(a) de português**. In: CORACINI, Maria J. R. Faria (org.). *Identidade e Discurso: (des) construindo subjetividades*. Editora Argos, p. 239-255, 2003.

COSTA, Fabrízia Lúcia da. **A formação de professores de língua inglesa e o estágio supervisionado: o movimento das experiências, crenças e identidades**. Brasília: Dissertação, jul. 2014. Disponível em: < https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/16664/1/2014_FabriziaLuciadaCosta.pdf >.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, ed. 3, 1996. Disponível em: < https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/1867820/mod_resource/content/1/FOUCAULT%20C%20Michel%20-%20A%20ordem%20do%20discurso.pdf >.

LIMA, Solange dos Santos. **Crenças de uma professora e alunos de quinta série e suas influências no processo de ensino e aprendizagem de inglês em escola pública**. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, 2005. Disponível em: <

https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/93910/lima_ss_me_sjrp.pdf?sequence=1&isAllowed=y >.

MADEIRA, Fabio. **Alguns comentários sobre o papel das crenças de alunos e professores no processo de aprendizagem de um novo idioma.** Letras & Letras, Uberlândia, p. 49-57, jan./jun. 2008. Disponível em: < <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/25361/14095> >.

MICCOLI, Laura Stella. **Experiências de professores no ensino de língua inglesa: uma categorização com implicações para o ensino e a pesquisa.** In Linguagem & Ensino, v.10, n.1, p. 47-86, jan-jul, 2007. Disponível em: < <http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Revista/edicoes/v10n1/02Laura.pdf> >.

MICCOLI, Laura Stella; LIMA, Carolina Vianini. **Experiência em sala de aula: evidência empírica da complexidade no ensino e aprendizagem de LE.** Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 49-72, 2012. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/rbla/a/FPsN3Y6rVVpq4qBb9f8FZqc/?format=pdf&lang=pt> >.

MICCOLI, Laura Stella. **Por um novo tratamento da experiência na linguística aplicada ao ensino de línguas estrangeiras.** In Revista do Programa de Estudos Linguísticos e Literários em Inglês. Ed. 12, p. 263- 283, 2007. Disponível em: < http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Ingles/LauraMiccoli.pdf >.

MIRANDA, Mirla Maria Furtado. **Crenças sobre o ensino - aprendizagem de Língua Estrangeira (inglês) no discurso de professores e alunos de escolas públicas.** Fortaleza – Ceará: Dissertação, 2005. Disponível em: < <https://www.uece.br/posla/wp-content/uploads/sites/53/2009/12/mirlamariasaraivafontenele.pdf> >.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da; Liliana Cabral BASTOS (orgs.) 2002. **Identities: Recortes Multi e Interdisciplinares.** Campinas, SP: CNPq/ Mercado de Letras. ISBN 85-7591-005-1. 477p. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/delta/a/hCTpNRjmRdLHTDKS7fsKmvD/?format=pdf&lang=pt> >.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios & procedimentos.** Campinas, SP: Pontes, ed. 10, 2012. Disponível em: < https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5952127/mod_resource/content/1/AD%20-%20Principios%20e%20procedimentos%20.pdf >.

PAULA, Luciane Guimarães de. **O processo de construção da identidade do professor.** REVELLI – Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG-Inhumas, v. 2, n. 1, p. 7-16, mar, 2010. Disponível em: < <https://docplayer.com.br/18376796-O-processo-de-construcao-da-identidade-do-professor-the-process-of-identity-building-of-the-teacher.html> >.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez, ed. 5, 2010. Disponível em: < https://edmatunirio.files.wordpress.com/2015/03/texto-4-estagio_e_docencia.pdf >.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor.** Nuances, Vol. III, set. 1997. Disponível em: < https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1287224/mod_resource/content/1/Pimenta_Form%20de%20profs%20e%20saberes%20da%20docencia.pdf >.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor.** São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, jul/dez, 1996. Disponível em: < <https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33579/36317> >.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?** São Paulo, n. 94, p. 58-73, ago. 1995. Disponível em: < <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/612.pdf> >.

SABOTA, Barbra. **A formação do professor de LE perante os desafios da complexidade: um convite à reflexão.** IV EDIPE-Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino, 2011. Disponível em: < http://cepedgoias.com.br/edipe/ivedipe/pdfs/conferencia_de_abertura_de_gts/literatura_estrangeira_gtlingua.pdf >.

SAPORITO, Adriana. et.al. **O compromisso com a educação integral, cidadã e inclusiva.** In English and more! Manual do professor: ensino fundamental, anos finais. São Paulo: Richmond Educação, ed. 1, p. V – XXIII, 2018.

SOUZA, Andréa Santana Silva e. **Mapeando a esperança: um levantamento das experiências no processo de aprendizagem de língua inglesa.** Belo Horizonte: Dissertação, 2011. Disponível em: < https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-8SVHJX/1/silva_e_souza_2011_disserta_o.pdf >.

TILIO, Rogério. **Reflexões acerca do conceito de identidade.** In Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades, vol. VIII, N. XXIX, abr-jun. 2009. Disponível em: < <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/view/529/530> >.