



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS**

THAYANE GOMES DA SILVA

**AFETIVIDADE E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE DOCENTE:
AUTOETNOGRAFIA DE UMA GRADUANDA EM LETRAS INGLÊS**

**BRASÍLIA
2023**

THAYANE GOMES DA SILVA

**AFETIVIDADE E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE DOCENTE:
AUTOETNOGRAFIA DE UMA GRADUANDA EM LETRAS INGLÊS**

Monografia apresentada ao curso de Licenciatura em Letras: Inglês, do Instituto de Letras da Universidade de Brasília (UnB), como requisito para a obtenção do título de licenciatura em Letras.

Orientadora: Profa. Dra Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade.

BRASÍLIA

2023

THAYANE GOMES DA SILVA

**AFETIVIDADE E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE DOCENTE:
AUTOETNOGRAFIA DE UMA GRADUANDA EM LETRAS INGLÊS**

Trabalho apresentado como requisito para obtenção de menção na disciplina Trabalho de Conclusão de Curso do curso de Letras Inglês, sob orientação do Profa. Dra. Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade, da Universidade de Brasília (UnB).

Brasília, 17 de Fevereiro de 2023

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra Mariana Rosa Mastrella de Andrade (Orientadora)
Universidade de Brasília (Unb)

Prof. Dr. Avram Stanley Brum (Examinador)
Universidade de Brasília (Unb)

Prof. Dra. Rachel Lourenço Corrêa (Examinadora)
Universidade de Brasília (Unb)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela oportunidade e graças alcançadas. Pelo cuidado, proteção, por tudo!

Agradeço aos meus pais, Juliana Ana e Carlos Alberto pelo apoio incondicional!

Aos meus irmãos Emiliene, Juninho e Lucas pelo companheirismo!

À minha avó Carolina Ribeiro de Lima (in memoriam). Grande saudade!

À professora Dra Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade por ter me orientado, pelas aprendizagens significativas e por ter me proporcionado um novo olhar para o ensino de inglês. Muito obrigada!

Às universidades Unipampa- Bagé, UFPA e Unb por onde passei, e aos docentes que em muito contribuíram para minha formação!

Às minhas amigas Larissa e Cecília. Muito obrigada pelo apoio e amizade sincera durante a graduação. Obrigada pelas conversas, risadas e parceria nos trabalhos e projetos!

Às minhas amigas dos tempos de escola Júlia Goulart e Lóry Júnia. Obrigada pela amizade verdadeira!

Às participantes deste trabalho, Bianca, Hannah, Lívia e Luna. Muito obrigada por terem aceitado fazer parte desse processo e por terem contribuído ricamente para essa pesquisa!

RESUMO

Esta pesquisa de cunho autoetnográfico teve como objetivos principais identificar e discutir criticamente as experiências afetivas que permearam a minha aprendizagem e ensino de língua inglesa. Além disso, ao longo do meu trabalho discuto de que maneira as minhas experiências como professora durante a graduação contribuíram para a minha identificação com a docência e a forma como me sinto ao ensinar inglês. Para esta autoetnografia, realizei conversas com quatro colegas de curso, em que elas compartilharam suas próprias experiências como aprendizes e professoras do idioma. Dessa maneira, conectei meus relatos pessoais com as falas das participantes e teorias relevantes nas temáticas discutidas. Através da minha pesquisa foi identificado o predomínio de ansiedade nas minhas experiências e que as práticas de ensino durante a graduação foram importantes para a construção da minha identidade docente.

Palavras-chave: Ansiedade; Construção de Identidade; Docência; Estágio.

ABSTRACT

This autoethnographic research aims at identifying and discussing critically the affective experiences that were part of my learning and teaching of English. In addition to that, throughout my work, I discuss how my experiences during graduation contributed to my identification as a teacher and the way I feel regarding teaching English. Also, for this autoethnography, I had conversations with four colleagues and they shared their experiences as language learners and teachers. Therefore, I connected my accounts and participants' narratives with relevant theories about the themes discussed. Through my research, I identified the predominance of anxiety in my experiences and verified how the teaching practices during undergraduation were essential for the construction of my teacher identity.

Key-words: Anxiety; Identity Construction; Teaching; Teaching Practicum.

ABREVIATURAS E SIGLAS

BA3	Base de apoio a aprendizagem autônoma
CEAN	Centro de Ensino Médio Asa Norte
CIL	Centro Interescolar de Línguas
DF	Distrito Federal
ENEM	Exame Nacional de Ensino Médio
ILE	Inglês como língua estrangeira
ILF	Inglês como Língua Franca
LE	Língua Estrangeira
PROPAZ	Programa do Governo do Estado por uma Cultura de Paz
TCC	Trabalho de conclusão de curso
UFPA	Universidade Federal do Pará
Unb	Universidade de Brasília

FIGURAS QUE ILUSTRAM MINHAS NARRATIVAS

Figura 1- Atividade Thanksgiving day/ Projeto Propaz.....	p. 30
Figura 2-Feedback dos alunos sobre o que esperavam das aulas de inglês.....	p. 32
Figura 3- Produções finais de estudantes/ Posters para projeto Self Care.....	p. 34
Figura 4- Momento da aula no estágio online/ Apresentação do projeto Self Care.....	p. 35
Figura 5- Momento da aula na escola CEAN/ Dinâmica Hot Seat.....	p. 36

SUMÁRIO

1. Introdução.....	p.10
2. Metodologia de pesquisa.....	p.12
3. Aprendizagem da língua inglesa na educação básica.....	p.14
4. A escolha pelo curso de Licenciatura em Língua Inglesa: Desafios iniciais.....	p.19
5. Aprendizagem de Língua Inglesa na Universidade.....	p.24
6. Primeiras experiências como professora na graduação: de aprendiz a professora de Inglês.....	p.26
7. Experiências nos estágios supervisionados na Unb.....	p.31
8. Considerações finais.....	p.39
9. Referências	p.40

1 Introdução

Quando já estava na metade da minha graduação, comecei a refletir sobre o que gostaria de escrever no meu TCC. Recordo-me de querer pesquisar um tema que fosse significativo e refletisse minha trajetória como aprendiz e professora em formação. Dessa forma, a princípio cogitei escrever sobre estratégias de aprendizagem que estudantes iniciantes de Inglês utilizam para aprender a língua ao longo da graduação. O que me motivou a querer esse tema foi o fato de que, assim como outros graduandos, entrei na universidade com um nível bem básico de inglês e algumas estratégias me ajudaram a superar dificuldades e a aprimorar minhas habilidades durante o curso e assim aprender o idioma.

Ao chegar no meu último semestre, já tinha em mente a professora que gostaria que me orientasse durante o meu trabalho final. Dessa maneira, convidei a professora Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade para me orientar, pois já tinha participado de duas disciplinas com a professora, dentre elas Estágio Inglês 1: Ensino Fundamental e Laboratório 2: Material Didático. Foram disciplinas com discussões enriquecedoras que me proporcionaram muitas aprendizagens e um encontro com o termo decolonialidade, onde pude refletir sobre assuntos essenciais que têm modificado minha visão sobre aprendizagem e ensino de Inglês.

Conversando mais profundamente com a professora sobre o tema do meu TCC, mudei meu foco e optei por escrever sobre minhas experiências como professora em formação na graduação. A professora me indicou leituras de textos, dentre eles a dissertação de mestrado da professora Josiane Prescendo Tonin (2018), intitulada *Ideias decoloniais sobre minha práxis: autoetnografia de uma professora de inglês*. Ao ler a dissertação, me encantei e decidi pela pesquisa autoetnográfica. Chamou-me a atenção o fato de a autoetnografia possibilitar que narrativas de minhas experiências sejam espaço para pensar questões socioculturais ligadas à docência e à aprendizagem de inglês. Ademais, ao ler exemplos de pesquisas autoetnográficas, interessei-me pela marca da subjetividade e a possibilidade de levar os leitores a fazerem conexões e se identificarem com a história que estou para compartilhar, entendendo como elas se situam nos contextos locais - sociais e políticos - de que participamos.

Após decidir pela autoetnografia, comecei a pensar qual tema abordar no meu estudo. Na primeira reunião de orientação, a professora me sugeriu começar a escrever minhas narrativas. Dessa maneira, escrevi de forma livre apenas colocando no papel as

minhas experiências com aprendizagem e ensino de Inglês. Ao lembrar minha história, percebi uma predominância de afetividades, principalmente ansiedade, e como ela influenciou a minha trajetória de aprendiz e professora. Afetividade diz respeito aos aspectos da emoção, do sentimento, do estado de espírito ou da atitude que condicionam o comportamento e que influenciam a aprendizagem (ARNOLD; BROWN, 2000, p. 19 apud MORAIS, 2021). Além disso, a afetividade é importante, estando presente nas salas de aula, na forma como docentes e discentes a constroem e a entrelaçam às suas vivências no processo de ensino-aprendizagem de uma língua (ARAGÃO, 2011). Também sempre observei os efeitos da ansiedade em outros graduandos. Alguns colegas próximos cogitaram desistir ou não concluíram o curso, o que me fez questionar as causas da ansiedade.

Ademais, ao refletir sobre minhas experiências como professora durante a graduação notei a presença persistente de ansiedade, nesse caso ao adentrar a sala de aula pela primeira vez. Percebi também que através das práticas de ensino, me identifiquei com a profissão e vi a possibilidade de me tornar professora. Desse modo, decidi escrever sobre as afetividades e o processo de construção de minha identidade como professora de inglês.

Durante as leituras e escrita dos meus relatos, refleti que a história que vou contar não é só minha mas também de muitos aprendizes e professores em formação. Lembro de conversas que tive com outros colegas ao longo do curso que, assim como eu, enfrentam desafios na formação. Assim, quis incluir as vozes de outras colegas da graduação para que elas possam contribuir com suas experiências e diferentes perspectivas sobre aprendizagem e ensino de línguas. Embasei meus relatos em teorias já existentes sobre a temática do meu estudo e também conectei com as falas das participantes.

Para falar sobre ansiedade, busco suporte em Welp (2009), Lago e Sousa (2010), Delgado da Silva (2017), dentre outros. Esses autores abordam a ansiedade de uma visão que depende de fatores mais internos ao aprendiz. Contudo, considerando a influência dos fatores externos na ansiedade, utilizo como embasamento os estudos de Mastrella e Dalacorte (2008). Abordei também no meu trabalho o conceito de investimento. Para discutir esse assunto, busco suporte em Norton (2000). Para a autora, o construto investimento entende o aprendiz em seu contexto social.

Ao discutir sobre construção de identidades, embasei minhas narrativas nos estudos de Norton (1997), Woodward (2000), Mouffe (2001), Hall (2004), Bohn (2005), e Souza (2018), dentre outros. Discuto ainda sobre a importância das experiências e estágios na construção de identidade de professores, e busco teorias relevantes em Pimenta (1997). Esses autores defendem, respectivamente, a ideia de que a formação inicial propicia a

construção de identidade e que as experiências de ensino fomentam a ampliação de conhecimento.

Para organizar a escrita, estruturei meu TCC em seções. As minhas narrativas iniciam na terceira seção, intitulada “Aprendizagem da Língua Inglesa na Educação Básica” onde conto sobre o início da minha aprendizagem de inglês no ensino básico em um contexto de ensino mais tradicional. Além disso, compartilho como a pouca proficiência na língua fez surgir em mim ansiedade ao aprender inglês. Na quarta seção, “A escolha pelo curso de Licenciatura em Língua Inglesa: Desafios iniciais,” compartilho a minha escolha pelo curso e as dificuldades que enfrentei nos primeiros semestres da graduação devido ao pouco domínio da língua inglesa. Ademais, nessa seção do meu trabalho, reflito sobre a importância de pensar o inglês como língua franca, como uma língua não pertencente apenas ao eixo Estados Unidos-Europa, mas pertencente a todos os aprendizes desse idioma. Para discutir esse assunto, busco embasamento em Graddol (2006), Salles e Gimenez (2008) e Jordão (2014).

Na quinta seção, “Aprendizagem de língua inglesa na Universidade”, relato sobre a minha aprendizagem de inglês durante a graduação e como algumas estratégias foram importantes para o processo e meu investimento como aprendiz e futura professora de inglês. Na sexta seção, “Primeiras experiências como professora na graduação: de aprendiz a professora de Inglês”, narro sobre a transformação de aprendiz a professora de inglês. Relato sobre a ansiedade e insegurança ao adentrar a sala de aula pela primeira vez e como as experiências de ensino ao longo da graduação me ajudaram a reduzir ansiedade e a me identificar como professora. Na sétima seção, “Experiências nos estágios supervisionados na UnB”, compartilho as experiências de estágio e como as práticas foram essenciais na minha formação. Também relato momentos marcantes dos estágios que contribuíram para a construção da minha identidade como professora.

Através da escrita do meu trabalho, pude refletir criticamente e assim ressignificar práticas para não reproduzir aquelas que possam ser barreiras para a educação linguística em sala de aula.

2 Metodologia de pesquisa

Este estudo foi realizado com base na pesquisa autoetnográfica. Aqui entendo a autoetnografia como um processo que usa as experiências do pesquisador para descrever e criticar crenças, práticas e experiências (ADAMS; JONES; ELLIS, 2015). Além disso,

segundo Chang (2016 apud TONIN, 2018), a autoetnografia é altamente pessoal porque as experiências do pesquisador são sua base. Assim, neste trabalho relato minhas experiências como aprendiz e professora de inglês e busco avaliar as minhas interações com outras pessoas em contextos socioculturais e como as relações estabelecidas influenciam as narrativas apresentadas ao longo do texto.

Segundo Reed-Danahay (1997), a autoetnografia é uma forma autonarrativa, ou seja, o si-mesmo no interior de um determinado contexto social. A autoetnografia busca compreender a importância de destacar as vivências do próprio sujeito pesquisador na pesquisa, acrescentando a esse processo de interlocução com outros a interação e o reconhecimento de sua própria vivência, seus saberes e memórias (VERSIANI, 2005). Ademais, segundo Sparkes (2000) o termo ‘autoetnografia’ é utilizado para identificar uma abordagem de pesquisa onde o autor/pesquisador baseia-se em suas próprias experiências culturais e produz escritas em forma de narrativas para produzir novos conhecimentos.

O pesquisador estabelece reflexões críticas sobre situações vividas interativamente com os outros e sobre si, que mobilizam interpretações e análises sobre aspectos simbólicos compartilhados e incorporados (STARR, 2010 apud ROCHA; ARAÚJO; BOSSLE, 2018), permitindo compreender a cultura ou o contexto social investigado (CHANG, 2008). Nesse sentido, a autoetnografia prioriza justamente o uso da experiência pessoal para examinar e interpretar a experiência sociocultural (JONES; ADAMS; ELLIS, 2015). Dessa maneira, fiz uso de relatos pessoais e dados autobiográficos como memórias, documentos sobre mim, registros oficiais, fotos, material multimídia e um diário pessoal.

A partir das minhas narrativas, percebo que a história que vou contar não é só minha, mas também de muitos aprendizes e professores de inglês em formação. Desse modo, incluí na minha autoetnografia as vozes de colegas da graduação que compartilharam suas experiências, para que elas também possam contribuir e serem ouvidas. Como mostra Adams (2011) em sua autoetnografia individual, conversas com outras pessoas podem ampliar o alcance do conhecimento autoetnográfico. Para a geração de dados realizei conversas com outras colegas do curso de licenciatura em Letras Inglês, por meio da plataforma Zoom¹. Utilizei também algumas perguntas que serviram de guia para a conversa que tive com as participantes (Ver Apêndice A). Para a pesquisa, as participantes foram identificadas pelos pseudônimos Bianca, Hannah, Livia e Luna, escolhidas por elas (ver apêndice B). Também enviei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido solicitando a

¹ Plataforma de videoconferências com diversas finalidades como compartilhamento de tela e gravação.

autorização do uso dos dados para a minha autoetnografia (Ver apêndice C). Todas as participantes preencheram e assinaram o termo.

Os objetivos da minha pesquisa neste trabalho são:

- a) identificar as experiências afetivas que permearam o meu processo de aprender e ensinar a língua inglesa.
- b) discutir o processo de construção de identidade como professora de inglês;
- c) discutir a importância das experiências de ensino na graduação para minha formação como professora de inglês.

Com base nesses objetivos, as questões que orientaram minha pesquisa foram:

- a) De que modo as experiências afetivas fizeram parte da minha formação?
- b) De que maneira as experiências como aprendiz e professora durante a graduação contribuíram para a construção da minha identidade docente?
- c) Como essas experiências contribuíram com a forma como me sinto ao ensinar inglês?

3 Aprendizagem da Língua Inglesa na Educação Básica

Minha jornada com a língua inglesa iniciou, como a de muitos aprendizes no contexto brasileiro, em escolas públicas. Foi no Ensino Fundamental que tive minhas primeiras experiências com a língua. Recordo-me que o ensino do idioma era mais centrado em exercícios de memorização, tradução e gramática. Dessa forma, pouco espaço era deixado para aprendizagens colaborativas e interações significativas na língua alvo, além do escasso uso da língua em sala de aula.

De acordo com Basso (2006 apud ANJOS; SIQUEIRA, 2012) professores e alunos de língua inglesa de escolas públicas, revelaram que quando suas aulas são baseadas em exercícios gramaticais, a gramática aparece como o que eles menos gostam de fazer. Além disso, conforme Paiva (2009, p.33), a sala de aula, geralmente, não oferece atividades de uso da língua, mas apenas exercícios sobre determinados itens gramaticais onde a língua é tratada de forma artificial ou, ainda, a tradução de textos escolhidos pelo professor e que nem sempre são de interesse do aluno. Ademais, quando as práticas escolares compreendem o ensino de gramática e vocabulário, por meio de temáticas e tarefas desvinculadas das necessidades dos alunos podemos ter muitos problemas, como o chamado 'desinteresse' dos alunos" (JORGE, 2009, p.3).

Ao relembrar tais acontecimentos, recordo-me de não me interessar pelas aulas de inglês. Não via sentido e acreditava que jamais aprenderia aquele idioma, pois achava essa uma tarefa impossível. Em conversa sobre a possibilidade de aprender inglês na escola pública, as participantes Bianca, Hannah e Luna também relatam suas experiências:

Bianca: Na escola o inglês ali a aula é mais em português, você vai aprender mais coisas gramaticais. O aluno que vai para a escola pública vai com a intenção de que não é possível aprender inglês. O aluno que vai para o Cil vai com a intenção de que é possível aprender ali. O aluno da escola pública tem uma visão muito forte de que não é possível aprender inglês ali. É, infelizmente. Não conseguia ver a possibilidade de aprender inglês na escola pública. Na escola regular não via essa possibilidade de aprender inglês ali. Aprendi algumas palavras talvez, algumas coisas relacionadas à gramática, mas eu não via a possibilidade de aprender inglês na escola pública. (Conversa com Bianca em 27/11/2022).

Hannah: Meu primeiro contato com a língua foi na escola pública. Não via a possibilidade. Como o nível de ensino era assim bem raso na escola pública, digamos que eles explicavam o básico assim e geralmente era focado na gramática. Então assim naquela época eu não via muita utilidade em aprender uma língua porque eu pensava que eu nunca ia usar na minha vida, então era só um conhecimento a mais. Mas de início eu achava que não ia dar em nada. (Conversa com Hannah em 07/01/2023)

Luna: Para mim na escola regular não conseguia aprender muito bem a língua inglesa, também pela questão da falta dos professores e tal e por isso eu entrei no Cil né. Também é uma instituição pública. Mas que pra mim foi melhor, que eu consegui aprender mais e chegar até o nível intermediário de inglês. (Conversa com Luna em 11/12/2022)

Como enfatizam Cox e Assis-Peterson (2007, p.10), “o discurso da ineficiência do ensino do inglês na escola pública é incessantemente entoado por um conjunto de vozes”, incluindo professores, alunos, pais, diretores coordenadores e atores sociais que, de forma contínua, se vêem assediados pela mídia mediante propagandas de outros segmentos, reivindicando para si “os métodos mais modernos, os professores mais capacitados e a garantia de domínio do inglês perfeito no menor tempo possível”(COX; ASSIS-PETERSON, 2007, p.10 apud ANJOS; SIQUEIRA, 2012). Outrossim, institutos de idiomas, os chamados cursinhos de inglês, aparecem como lugares autorizados e legitimados para ensinar inglês (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011). Desse modo, assim como Bianca, Hannah e Luna, eu não via a possibilidade de aprender inglês na escola pública. Acreditava que só seria possível aprender a língua se eu frequentasse um curso de idiomas.

Por outro lado, Livia relata que a escola pública ajudou no seu aprendizado da língua:

Livia: Eu acho que dá pra aprender assim muito reading, nem tanto writing, só assim mais leitura né , tanto é que quando eu entrei na faculdade eu tinha muita dificuldade com o speaking, por mais que eu tava no Cil , eu não sei faltava alguma coisa sabe , mas assim eu aprendi muito porque eu fiquei de 2012 até 2016 só com o inglês da escola pública, claro que assim estudando em casa também, eu acho que deu pra aprender bastante. (Conversa com Livia em 11/12/2022).

Apesar de Livia compartilhar que aprendeu inglês na escola pública, percebe-se no relato dela as dificuldades que enfrentou ao se comunicar em inglês, pois a escola não contribuiu para a aprendizagem da habilidade oral. Segundo Silva (2011, p.97) dentre as quatro habilidades de ouvir, falar, ler e escrever, a fala deveria ser um componente importante na abordagem de ensino. Concordo com a autora, uma vez que trabalhar a oralidade em aula de línguas possibilita que os alunos possam desenvolvê-la, pois muitos aprendizes só têm oportunidade de contato com o idioma na escola regular, através das disciplinas de inglês. Sendo assim, conforme Silva (2011), é necessário rever as condições das instituições e dos alunos da rede pública. É necessário que seja assegurado a todos, de forma democrática, o acesso ao domínio da língua estrangeira durante o período da educação básica (DIAS, 2002, p.2).

Já no Ensino Médio, continuei meus estudos em outra escola. As aulas eram mais tradicionais, com foco no livro didático, testes escritos e pouca dedicação à habilidade oral. Na escola citada, o ensino de Inglês era organizado por níveis, e, logo no meu primeiro ano, fui matriculada de acordo com o nível B1 em concordância com o Quadro Europeu Comum de Referências para Línguas QECR². Além disso, conforme o British Council³, o nível B1 corresponde a usuários independentes do idioma, ou seja, aqueles que possuem a fluência necessária para se comunicar sem esforço com falantes nativos. Para ser sincera, não concordava com o nível em que fui matriculada pois, pelas minhas experiências, eu me considerava iniciante no idioma. Desse modo, a minha opinião sobre o meu real nível de inglês se confirmou no decorrer das aulas e nas avaliações bimestrais. Recordo-me de a

² Common European Framework of Reference – CEFR. Segundo o Cambridge English, o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (CEFR) é um marco internacional de descrição de competências linguísticas. Descreve uma competência linguística numa escala de seis níveis, do A1 (para principiantes) ao C2 (para quem já domina uma língua).

³ Endereço eletrônico para British Council:
<https://www.britishcouncil.org.br/quadro-comum-europeu-de-referencia-para-linguas-cefr>

professora ministrar aulas somente em inglês e eu não compreender muito do que era ensinado.

Devido ao pouco domínio da língua, ficava quieta durante as aulas por ansiedade e receio de ela me pedir para participar e falar algo errado na frente dos meus colegas, que em sua maioria tinham proficiência desejável no idioma. Para Welp (2009, p.71), ansiedade é um estado emocional com componentes psicológicos e fisiológicos, que faz parte do espectro normal das experiências humanas mas principalmente por ser propulsora do desempenho. Conforme a autora, isso explica o fato de ela estar fortemente relacionada ao aprendizado de língua estrangeira.

Assim, a insegurança e o medo de cometer erros na língua-alvo frente aos colegas e professores me gerava ansiedade. Em Mastrella (2002), a visão dos alunos sobre os erros é discutida como um dos aspectos que podem produzir e manter a ansiedade em sala de aula de línguas. Segundo a autora, muitas vezes os alunos consideram que errar é algo inaceitável, especialmente porque imputa, sobre o sujeito que comete o erro, a ideia de não saber ou de não ser capaz, uma avaliação que constrói uma identidade negativa do aprendiz mediante seu grupo.

Lembro que, na época em questão, as minhas notas estavam entre as mais baixas da turma. Quando recebia os resultados das provas e testes, a professora entregava as minhas avaliações por último e também fazia comentários negativos em relação aos meus resultados. Aquela situação me deixava envergonhada. As avaliações e correções podem trazer sentimentos de apreensão, desconforto, frustração, tensão e incapacidade (MASTRELLA, 2005 apud LAGO; SOUSA, 2010). Além disso, a vergonha e o constrangimento que estudantes vivenciam pode variar dependendo do nível em que estão (LAGO; SOUSA, 2010), e a ansiedade pode ser aumentada com base na relação professor-aluno, principalmente quando se corrige severamente ou se lida com erros de forma desconcertante (SCARCELLA; OXFORD, 1992 apud LAGO; SOUSA, 2010).

A esse respeito, as participantes Bianca e Lívia também compartilham situações em que a relação professor- aluno lhes gerou ansiedade:

Bianca: Infelizmente eu tive um professor que criava um ambiente de ansiedade na faculdade mesmo e isso não era legal assim, eu me sentia burra na aula dele sabe. E aí é muito bom você estar em outra aula e se sentir inteligente. Depende do professor mesmo, se o professor tiver um olhar de acolhimento, ele vai conseguir tratar o aluno melhor e ele vai conseguir também criar uma atmosfera melhor. (Conversa com Bianca em 27/11/2022).

Lívia: Mas assim por parte dos professores, eles sempre foram muito gentis e compreensíveis. Teve um que foi mais rigoroso assim que era a disciplina de Compreensão de textos escritos. Que assim os textos eram muito difíceis. Você tinha que ler o texto assim e ele perguntava: Que palavra é essa? E assim a sala ficava em completo silêncio. A gente não entendia nada. Era uma aula assim que todo mundo ficava mais ansioso e tenso. O speaking era mais desafiador, eu sou tímida e não tinha muita confiança e ficava assim insegura né. (Conversa com Lívia em 11/12/2022).

De acordo com meus relatos e das participantes, percebo que a ansiedade não se origina apenas de características internas, mas também de fatores externos ao aprendiz, sendo socialmente construída devido às relações desiguais de poder (Mastrella; Dalacorte, 2008). Observo como as relações em sala de aula influenciaram a maneira como nos sentimos ao aprender a língua. Noto também, na fala de Bianca e Lívia, como elas eram silenciadas em situações de fala devido ao nível de inglês. Além disso, a situação relatada por Bianca e Lívia ocorreu dentro da universidade, um espaço voltado para formação de futuros professores. O saber do professor da universidade é tido como superior e muitas vezes inquestionável, o que valoriza seu conhecimento em detrimento dos discentes. As relações desiguais trazem consequências no rendimento dos estudantes e a maneira como os aprendizes se identificam em relação à língua, como Bianca compartilha ao dizer: “eu me sentia burra na aula dele sabe”.

Para Garcés (2007 apud BORELLI; PESSOA, 2020), a colonialidade linguística mostra que as línguas foram separadas entre aquelas que são de prestígio e as subalternizadas. Nesse viés, inicia-se a separação da língua que é aceitável e a rejeitável, transformando as línguas em instrumento de hierarquização. A colonialidade em sala gera a insegurança linguística - denominado por Rezende (2015) de *Linguofobia*, que se caracteriza pela resistência e insegurança na aprendizagem de língua estrangeira, devido às interações assimétricas que permeiam os espaços escolares. A autora define o termo linguofobia para se referir ao sentimento de incapacidade experienciado por estudantes em relação ao uso da língua. A linguofobia prejudica a educação linguística dos aprendizes ao afetar a forma como se sentem em relação à língua, o que pode ser percebido nos relatos de Bianca e Lívia, que ao se sentirem ansiosas e inseguras evitaram se engajar em interações comunicativas em sala de aula.

Segundo Gimenez e Cristóvão (2004), há uma barreira maciça que segrega sujeitos e realidades, em uma condição de vida desigual e injusta, e que pode ser rompida por meio de uma educação de qualidade. Alinho-me às autoras que defendem que nossos cursos de

formação de professores de línguas sejam constituídos por ações sólidas e transformadoras, capazes de derrubar tal barreira.

Diante desta situação, compreendo que, para quebrar essa barreira, faz-se necessário problematizar práticas coloniais que são naturalizadas na formação de professores de inglês, que, como vimos no relato das participantes, ainda persistem em um curso de licenciatura voltado para o ensino do idioma. É preciso refletir e promover nas salas de aula das universidades, uma formação decolonial para que se possa promover consciência crítica e transformar práticas que são perpetuadas e que afetam negativamente a relação dos futuros docentes com a língua.

Noto nos meus relatos que, assim como as participantes, o medo de falar a língua e ansiedade estiveram presentes durante minha trajetória de aprendizagem. Desse modo, confesso que minha única preocupação em relação ao inglês era obter média para passar de ano, pois não reconhecia a importância de aprender a língua. Paiva (2005 apud ANJOS; SIQUEIRA, 2012), em um dos seus muitos estudos sobre ensino e aprendizagem de língua estrangeira, diagnosticou o desconhecimento dos alunos sobre a necessidade e a razão para se aprender uma língua estrangeira e lamenta o fato de não saberem a importância do inglês na vida deles.

4 A escolha pelo curso de Licenciatura em Língua Inglesa: Desafios iniciais

Boa parte dos três anos do Ensino Médio é marcado pela reflexão e escolha de qual caminho seguir após o término dos estudos. Sempre quis fazer faculdade, porém não sabia ao certo qual profissão seguir. Eu tinha muitas dúvidas e cogitei alguns cursos, porém a minha escolha final me levou para um caminho inesperado.

No final de 2015, realizei o ENEM. Na época, morava em uma cidade no Rio Grande do Sul, chamada Bagé, e optei pelo curso de Licenciatura em Letras- Línguas Adicionais Inglês e Espanhol e respectivas Literaturas, na Unipampa. A escolha me causou questionamentos pois não estava certa da decisão de me tornar professora, muito menos de um idioma que tive tanta dificuldade durante o ensino básico. Ademais, eu não tinha um bom comando das línguas inglesa e espanhola.

Contudo, continuei na minha decisão por ter uma ideia inicial de que a graduação seria como um curso de línguas, onde eu aprenderia a falar os idiomas com o passar do tempo. Conforme Leffa (2001), a formação de um professor de línguas estrangeiras envolve o domínio de diferentes áreas de conhecimento, incluindo o domínio da língua que ensina, e

o domínio da ação pedagógica necessária para fazer a aprendizagem da língua acontecer na sala de aula (p.2). Além disso, segundo Duarte (2014), até a data não existia pré-requisitos em licenciaturas que exigiam do futuro professor o domínio prévio da língua estrangeira.

Todavia, em 2016 durante o semestre inicial da graduação, percebi que o curso de licenciatura já esperava dos ingressantes conhecimento da língua. Dessa forma, enfrentei dificuldades, pois era bem iniciante e não conseguia acompanhar meus professores e colegas de turma. Eu sempre recorria a colegas mais avançados para traduzir o que os professores falavam, e raramente participava nas interações em sala de aula. Conforme Mastrella e Dalacorte (2008), ao eximirem-se da prática na nova língua para resistir a uma categorização de menos capazes, ou seja, para evitar que suas identidades sejam construídas negativamente, os aprendizes podem ter menos oportunidades de aprendizagem.

Por um bom período, senti certa ansiedade e receio de me comunicar, pela pouca proficiência nos idiomas. Além disso, devido a diversidade da turma e com colegas com mais proficiência na língua alvo, a comparação fez-se presente. Para Miccoli (1997), a ansiedade está relacionada com a dimensão da sala de aula, na qual há uma constante comparação entre os alunos. Sobre as dificuldades em interagir no início da graduação, as participantes Bianca, Hannah, Livia e Luna compartilham experiências similares:

Bianca: No início da faculdade eu lembro que eu não fazia perguntas. Eu normalmente não fazia comentários. Eu tinha vergonha e eu ficava pensando como é que eu ia formar frase. Me causava insegurança porque eu pensava assim eu sou uma profissional dessa área. E aí eu me sentia incapaz, de que eu não era o suficiente. Porque tem algumas pessoas que acreditam que você já tem que entrar sabendo aquela língua e às vezes você pode aprender no meio do caminho e na verdade a língua você aprende, vai aprender, vai continuar aprendendo. Então me causava assim insegurança e um desconforto. Sim, ansiedade, com certeza. Você sente que está sendo julgada. Mesmo que ninguém tivesse te julgando. Todo mundo ali meio que sabia falar também. Então mais assim, isso melhorou ao longo do curso. Alguns têm nível mais elevado, às vezes esse nível pode estar relacionado a questão financeira né. Essas pessoas tiveram essas oportunidades. Nem sempre, mas em algum momento sim. (Conversa com Bianca em 27/11/22).

Hannah: Eu tinha um certo receio em me expressar, não tinha tanto conhecimento pra falar mesmo em inglês. Sim, eu sentia muita ansiedade, principalmente para apresentar trabalho porque tinha alguns alunos que tinham também um nível bem mais avançado. E isso dava um certo constrangimento em errar e também o professor né que era fluente. Você fica com aquele medo de errar. (Conversa com Hannah em 07/01/2023)

Lívia: Sim, muita dificuldade. Assim pesava também o fato de eu ser tímida, então falar em português já era difícil, então imagina inglês. Então no primeiro semestre eu me sentia muito insegura e um pouco burra também. A minha maior dificuldade assim, foi no primeiro semestre. Eu me sentia burra. Falava meu Deus será que eu vou conseguir. E foi muito difícil porque eu via que tinha muitas pessoas que tinham certificados e toefl, cambridge e eu falava gente eu não sabia o que era isso. Eu fui conhecer essas coisas na faculdade mesmo. (Conversa com Lívia em 11/12/2022).

Luna: Eu também senti essa insegurança na faculdade, eu tive muita dificuldade no começo, com as primeiras matérias logo. E eu nunca me sentia segura, cheguei a pensar que eu nunca tinha aprendido inglês. E demorou bastante até o terceiro semestre para eu começar a sentir segurança. (Conversa com Luna em 11/12/2022).

Observo nas minhas falas e das participantes que a ansiedade e insegurança surgiram devido à diversidade da turma. Muitos estudantes iniciam com um nível elevado na língua e se sobressaem em comparação aos que tiveram poucas oportunidades de contato com o idioma. Nesse caso, assim como as participantes, não tive uma aprendizagem suficiente na educação básica, e essa insuficiência se tornou evidente ao me defrontar com colegas com mais conhecimento na língua. Os fatos relatados corroboram o que tem sido apontado por Moita Lopes (2005) de que o Inglês é um bem simbólico no Brasil ao qual têm acesso (em grande parte) quem pode por ele pagar (GIMENEZ, 1999 apud SANTOS; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2016). Nessa perspectiva, a participante Hannah relata sobre a falta de paciência de alguns professores com discentes com um nível mais básico na língua:

Hannah: Tinha certos professores que não tinham tanta paciência. Por exemplo, com alunos que tinham um nível mais básico. Já via experiência que não era eu, mas eu via outros alunos que tinham um nível mais básico e o professor ele meio que não tinha tanta paciência para explicar e isso meio que me incomodava porque era como eles tivessem exigindo que aquele aluno tivesse um nível alto de inglês sendo que não teve a oportunidade de estudar antes, tipo cursinho. Seria uma falta de paciência de auxiliar esses alunos que têm um nível mais básico. Seria bom que todos tivessem oportunidades, mas como é uma universidade pública, são vários cenários, vários contextos. Então essa falta de paciência era comum em alguns professores. (Conversa com Hannah em 07/01/2023)

Noto na fala de Hannah que as atitudes de alguns docentes prejudicam o desenvolvimento e a forma como os alunos se sentem em relação à língua, o que colabora com a produção e manutenção de sentimentos como insegurança linguística e ansiedade,

além de fomentar a exclusão dos aprendizes que tiveram poucas oportunidades de estudar o idioma.

Já no meu terceiro semestre em 2017, fui transferida para a Universidade Federal do Pará. A UFPA não ofertava licenciatura conjunta em espanhol e inglês. Dessa maneira, optei pela Licenciatura em Letras Inglês pelo fato de reconhecer que o idioma é muito utilizado e que está bastante presente no meu cotidiano. Ao longo do semestre, fiz amizade com uma colega de curso que tinha fluência na língua. Lembro-me que sempre nos reunimos para treinar falas para apresentação de seminários. Ela também me dava dicas sobre pronúncia e vocabulários, e me auxiliava na realização de atividades.

No decorrer do semestre, percebi que meu nível melhorou um pouco devido a exposição diária ao idioma pois as aulas em sua maioria eram ministradas em inglês. Porém, ainda sentia certo receio ao interagir com meus colegas e participar mais efetivamente das aulas porque acreditava que não havia desenvolvido habilidades suficientes para falar a língua.

Assim, devido a ansiedade e manter crenças de que não conseguiria aprender inglês e “se eu não sei pra mim, como eu vou passar isso para os alunos?” (BORELLI; PESSOA, 2020), prestei vestibular novamente e estava decidida em trocar de curso. A vontade de desistir do curso devido a insegurança também pode ser observada na fala de Bianca:

Bianca: Ao longo do curso eu me questioneei se eu deveria continuar nesse curso de Letras Inglês, porque eu pensava que talvez meu nível não fosse tão bom. E talvez eu não fosse capaz de dar aula em inglês. Então em alguns momentos eu pensei em desistir. Por causa disso, por causa do nível né. Porque eu estudei em escola pública. Assim tive essa oportunidade de fazer o Cil mas foram só três anos. Não completei. Então pensei em desistir do curso por causa disso, do inglês mesmo. (Conversa com Bianca em 27/11/2022)

Dessa forma, assim como a participante Bianca, eu me questionava como poderia me tornar professora de uma língua que tinha pouca proficiência, uma vez que ensinar requer responsabilidade e domínio do conteúdo a ser ensinado. De acordo com Delgado da Silva (2017) o estudante de Letras, na posição de professor em formação, se expõe a atividades de comunicação oral constantemente e relata os sentimentos de ansiedade e autocrítica descritos por Welp (2009), que podem causar uma certa apreensão do seu futuro papel profissional.

Além disso, a ideia de alcançar o inglês ideal ainda era persistente na minha aprendizagem. Recordo-me de entrar nas mídias sociais e me deparar com anúncios de

cursinhos que exaltavam a necessidade de desenvolver competência de um falante nativo, principalmente o inglês britânico e americano. Também é comum encontrar propagandas de vídeos como "How to speak English like a native speaker", "Tips for sounding like a native" e "Sound more American". Assim, discursos como estes propagados pela mídia ajudam a perpetuar a ideia de que há apenas um único modelo possível de língua a ser seguido, aquele amparado na figura do falante nativo. A esse respeito, Jurach (2009, p.141 apud MASTRELLA; PEREIRA, 2014) salienta que não há escolhas para este sujeito aprendiz, uma vez que ele não está optando aprender a língua que deseja, mas sim a língua que lhe é imposta através de um jogo discursivo de palavras e de imagens, ele é interpelado pela ideologia e só pode fazer esta escolha, o que altera o significado do verbo escolher.

Para Delgado da Silva (2017, p. 61) essa distorção perceptiva acaba por influenciar diretamente as construções identitárias e a afetividade, principalmente em relação à autoestima, ansiedade e capacidade de correr riscos, levando os aprendizes a não se desafiarem em novas situações de uso da língua-alvo por medo de não corresponderem ao que seria o falante ideal daquela língua. Por um bom tempo, não participava das interações em sala por pensar que não tinha alcançado um inglês desejável.

Foi ao longo da graduação, após reflexões sobre inglês como língua franca, que aprendi que o inglês que temos hoje é uma língua múltipla e diversificada. Conforme Jordão (2014, p.19) o termo ILF tem sido o termo preferencial (em detrimento do ILE), por remeter às discussões sobre os usos, funções e contextos de aprendizagem do inglês no cenário internacional, levando em conta a necessidade de modificar as relações de poder entre os supostos donos da língua inglesa (seus falantes 'nativos') e os seus usuários de vários países que não aqueles em que essa língua é usada como primeira língua. Ademais, segundo Graddol (2006) e Sales e Gimenez (2008), o Inglês Língua Franca (ILF) dentre outras potencialidades, assegura que seja cada vez mais comum que os falantes demonstrem sua nacionalidade e outros aspectos de sua identidade através do uso do inglês e que a falta de pronúncia semelhante à do falante nativo não será vista como sinal de falta de competência (apud ANJOS; SIQUEIRA, 2012).

Sob essa perspectiva, a participante Bianca também relata sobre como as discussões sobre inglês como língua franca a ajudaram a superar o receio de se comunicar:

Bianca: O nosso sotaque (sobre trazer para o inglês nossas características). É muito importante a gente ver que não tem só o inglês americano e o inglês britânico. É muito além, tem vários tipos de inglês e a gente não precisa ficar imitando o outro, o inglês ideal digamos assim. (Conversa com Bianca em 27/11/2022)

Ao escrever essas linhas, recorro-me da fala de um colega de curso ao refletirmos sobre língua franca em uma disciplina de estágio supervisionado. Esse colega disse que *o nosso inglês é orgulhosamente brasileiro*. Percebo como essas discussões durante a graduação me ajudaram a desconstruir a ideia de que o inglês perfeito é aquele falado por falantes nativos e que é aceitável e desejável trazer para a língua nossas particularidades e identidade. Como consequência, ganhamos consciência de que, quando nós aprendizes conseguimos comunicar uma mensagem, expressar nossas ideias e sentimentos, a língua se torna nossa também. Como afirma Kumaravadivelu (2012), rompemos com as epistemologias coloniais centradas no norte global ao nos apropriarmos do inglês sem subserviência ao eixo EUA-Europa e, assim, nos apropriamos da língua para nossas necessidades e interesses.

Assim, decidi permanecer no curso. Avancei para o quinto semestre, e cursava uma disciplina chamada Tecnologias no ensino/aprendizagem de Línguas Estrangeiras na UFPA. Durante a leitura e a preparação para um seminário na disciplina, meu grupo ficou responsável pela apresentação do texto *Strategies for Online Environment*. Dividimos o que cada integrante do grupo apresentaria. Desse modo, fiquei responsável por discutir e explicar sobre estratégias de aprendizagem.

As pesquisas para o seminário foram um divisor de águas para mim, pois foi naquele momento que aprendi sobre as estratégias e tive um *insight* a partir da possibilidade de aprimorar as minhas habilidades na língua de maneira autônoma, durante a graduação. Até então, confesso que eu não cogitava em aprender a língua sozinha. Pensava que um cursinho de inglês seria a salvação.

Com as estratégias percebi que eu precisava investir na aprendizagem e que as aulas da graduação somente não me ajudariam a aprender a língua. Foi então que pensei: por que não fazer uso das estratégias e dar um *upgrade* no meu inglês?

5 Aprendizagem de Língua Inglesa na Universidade

Após a apresentação do seminário, comecei a utilizar as estratégias para investir no meu inglês. Oxford (1990), em seu livro intitulado *What Every Teacher Should Know*, classificou dois grandes grupos de estratégias de aprendizagem, as diretas e indiretas. Conforme a autora, as estratégias são ações específicas que auxiliam os aprendizes a tornar a aprendizagem mais auto direcionada.

Apesar de as aulas da graduação contribuírem para a aprendizagem, percebi que o ambiente da sala de aula não era o suficiente para desenvolver uma nova língua, apesar do *input*⁴ que recebia diariamente. Por isso, utilizei estratégias, pois vi a necessidade de praticar a língua, o que pode ser feito por meio de aprendizagens significativas para o aprendiz. Desse modo, comecei a estudar inglês lendo pequenos livros e artigos todos os dias, ouvindo podcasts e assistindo canais do youtube de meu interesse. Além disso, no mesmo período, para investir e praticar o idioma, me inscrevi como participante em uma oficina, chamada ÍCONE, promovida pela Base de Apoio à Aprendizagem Autônoma – BA3, em parceria com a Duke University, realizada na UFPA. Durante a oficina, os estudantes tinham encontros semanais de interação comunicativa em inglês e português com alunos estrangeiros. Participar da oficina foi importante porque pude conversar sobre assuntos que faziam parte do meu cotidiano. Assim, notei que aprender com temas de que gostava me fez me engajar no aprendizado e me sentir mais confiante.

Como parte de minha autoetnografia, trago aqui também a maneira como minhas colegas compartilham da minha experiência. A participante Bianca também compartilha como aprender a língua a partir de assuntos que ela gostava gerou mais confiança:

Bianca: Mas aí ao longo do curso depois que eu fui me sentindo mais confortável com alguns professores, e me sentindo mais confortável em algumas matérias eu consegui falar mais. Então por exemplo nas matérias, na área que eu mais gosto no curso é o ensino de inglês né. Então eu costumava falar muito nas aulas que eram sobre ensino de inglês. E eu falava em inglês. e me sentia confortável. Então isso também foi me dando mais confiança. Eram professores que me deixavam mais confortável. E também eram coisas que eu gostava. Eu gostava de falar sobre aquilo. Então isso também me deixou mais confiante. (Conversa com Bianca em 27/11/2022)

Dessa forma, através do relato de Bianca, evidencia-se que a aprendizagem contextualizada e de acordo com as necessidades do estudante contribui para o investimento na língua. Ademais, as minhas aprendizagens refletiram posteriormente nas minhas experiências como professora ao preparar materiais didáticos e planos de aulas que consideram as especificidades e gostos dos estudantes.

Norton (2011) e MASTRELLA-DE-ANDRADE; NORTON (2011, p. 101), em suas pesquisas sobre identidade, utilizam o termo “investimento” para complementar a maneira como a motivação é conceituada. Inspirada pelo trabalho de Bourdieu (1991), as autoras assinalam a relação construída sócio-historicamente dos aprendizes da língua-alvo com o

⁴ Input se refere à exposição que os aprendizes têm na linguagem em uso.

seu desejo frequente e ambivalente de aprender essa língua e de praticá-la. Se os aprendizes “investem” na língua-alvo, eles o fazem com a compreensão de que irão ampliar seus recursos simbólicos e materiais, que irão, por sua vez, aumentar o valor de seu capital cultural (NORTON, 2011, p. 322). Assim, utilizar as estratégias me possibilitou desenvolver a língua e investir na minha formação como professora.

Observo, nos meus relatos, um foco maior nas estratégias, pois essas fazem parte do meu processo de aprendizagem e caracterizam a minha identidade como estudante e futura professora de língua inglesa. Conforme Norton (2013, p. 45 apud FOGAÇA; HALU, 2017) a identidade se refere “a como uma pessoa percebe seu relacionamento com o mundo, como esse relacionamento é construído no tempo e no espaço, e como a pessoa vê suas possibilidades futuras”. Ou seja, o que alguém deseja ser em um espaço-tempo futuro (e as relações que pretende estabelecer em situações imaginadas) já faz parte de sua identidade e influencia diretamente o investimento que essa pessoa faz em seus empreendimentos (FOGAÇA; HALU, 2017). Desse modo, ao investir na minha aprendizagem pensava na possibilidade futura de me tornar professora de inglês.

6 Primeiras experiências docentes: de aprendiz a professora de Inglês

“Meu nome é Thayane e dia 16/04/2019 foi minha primeira experiência em sala de aula como professora. Quando a disciplina começou, eu fiquei um pouco receosa, pois ficar em frente a uma sala cheia me traz um pouco de ansiedade e é um desafio para mim.” “Fiquei um pouco ansiosa para dar a aula por ser algo novo pra mim, porém tentei pensar positivo e confiar que tudo daria certo.” (Diário reflexivo, 2019).

Os trechos acima foram retirados de um diário reflexivo sobre minha primeira experiência como professora enquanto ainda estava na graduação. Na época, eu era discente da UFPA e cursava as disciplinas Metodologia de Ensino de Inglês 1 e 2 no sexto semestre. Conforme a ementa da disciplina, o espaço objetivou uma prática reflexiva por parte dos alunos-professores. A reflexão, como conceito chave da disciplina, exigia reuniões de apreciação das aulas com os colegas e com o professor da disciplina. Para a realização das aulas, os alunos foram divididos em pequenos grupos e cada grupo era responsável pelo

planejamento de duas aulas. Vale ressaltar que os grupos também observaram as aulas dos colegas para fornecer feedback sobre pontos que deram certo e pontos a melhorar.

Como compartilhado no diário, foi a minha primeira experiência como professora de inglês. Antes dessas disciplinas, tive apenas aulas teóricas na faculdade e práticas de observação de aulas. Desse modo, a inexperiência em sala me causou certa ansiedade. Aydin (2016) concentrou-se nas fontes de ansiedade e concluiu que os professores de formação inicial que tinham falta de experiência sofriam de ansiedade no ensino.

Apesar de ter melhorado consideravelmente meu conhecimento na língua, ao adentrar a sala de aula percebi que ser professora vai muito além de saber aspectos linguísticos. A vivência no chão da sala de aula, que é essencial para a formação, eu ainda não tinha.

Não me sentia segura para enfrentar uma turma cheia de alunos e como resultado ainda não me identificava completamente como professora:

“Em relação a minha autonomia como professora na sala de aula, eu não tive aquele feeling, sou professora. Foi tudo muito novo pra mim e como mencionei, fiquei retraída no início, mas acredito que consegui ensinar para os alunos o que preparei.” Como professora em formação eu sinto que eu tenho muito a melhorar em relação à língua inglesa, ao meu comportamento com os alunos. Digo isso pois ainda sou bem insegura em relação a tomar frente em uma sala de aula, e aprender uma nova língua é um processo contínuo porque tem sempre algo novo para aprender. (Diário reflexivo, 2019)

Borelli e Pessoa (2020) afirmam que a aprendizagem da língua pode constituir um desafio a ser enfrentado na graduação, ou seja, muitos de nossos/as professores/as licenciandos/as aprendem a língua durante o curso de graduação. Tal desafio acaba por se evidenciar no momento em que esses professores licenciandos, ainda se sentindo inseguros/as no uso da língua, começam a vivenciar as situações de sala de aula como docentes. À vista disto, sobre as primeiras experiências como professora na graduação, as participantes Bianca, Hannah, Lívia e Luna também relatam ansiedade e insegurança ao adentrarem a sala de aula:

Bianca: Foi no estágio fundamental e a gente entrou no contexto online. Eu lembro que eu estava sentindo muita ansiedade. Eu tava com medo, eu tava ansiosa, eu tava pensando assim várias coisas, será que vai dar certo, será que eu vou ser uma boa professora, será que é possível dar aula na escola pública de inglês, será que tem como transformar uma aula de inglês em escola pública em algo legal em algo dinâmico, essas foram algumas coisas que eu pensei.

Antes de entrar ali, no caso foi online, eu tava pensando tudo isso assim, era um sentimento de insegurança mesmo e ansiedade também. Eu sinto que no meu primeiro estágio essa ansiedade diminuiu. Assim no meu primeiro dia eu senti, mas ao longo das aulas que nós tivemos, que a gente lecionava essa ansiedade diminuiu. Nesse mesmo estágio diminuiu e no próximo semestre, menos insegura. (Conversa com Bianca em 27/11/2022).

Hannah: Eu entrei com uma certa ansiedade, com medo de errar, de falar besteira, de ensinar algo errado. Mas eu acho que a prática, ela ajuda né, ela auxilia o professor, mesmo quando ele é iniciante. (Conversa com Hannah em 07/01/2023).

Lívia: Eu senti mais insegurança nesse estágio porque eu tinha que falar, mesmo que os alunos fossem assim do básico, a gente tentava né falar tudo em inglês, aí acabava que na explicação era tudo em português mesmo. Só que eu tinha um pouco de insegurança. Só que com o passar do tempo eu me senti mais segura. E eu pensava esse é o meu sonho, eu sou capaz. Então eu esperei esse tempo todo pra entrar numa sala. E agora eu estou realizando esse sonho. É muito louco assim. Um tempo você está como aluna e agora você está como professora. (Conversa com Lívia em 11/12/2022).

Luna: Eu senti um pouco de insegurança, um pouco de medo e sempre com aquele sentimento de melhorar por eles, pelos alunos e por mim para que eu possa ser proficiente na língua. Eu me senti um pouco desafiada porque até aquele momento eu não tinha tido aquela experiência, ensinar o outro sabe. (Conversa com Luna em 11/12/2022).

Estudos em Linguística Aplicada (ARAGÃO, 2014; ARAGÃO; CAJAZEIRA, 2017; COELHO, 2014; REZENDE, 2014 apud ARAGÃO, 2017) indicam que o percurso da licenciatura em língua estrangeira é repleto de sentimentos ambivalentes, dentre eles a ansiedade, o que pode ser observado nos meus relatos e nos relatos das participantes. Além disso, noto que as experiências proporcionam mais segurança e ajudam os graduandos a superarem ansiedade, o que pode ser observado nas falas de Bianca, Lívia e Hannah, ao compartilharem que a prática ajuda nessa questão. Percebo também a importância das experiências para melhorar as práticas de ensino:

Thayane: Como professora em formação após as minhas experiências, vejo que eu ainda tenho bastante a melhorar a minha autoconfiança. Eu aprendi bastante na prática, em como planejar e ministrar uma aula. Acredito que se tivessem mais oportunidades como essas de ir pra sala de aula melhoraria ainda mais. (Diário reflexivo, 2019)

Bianca: Deixam para o final (os estágios). No meu currículo mesmo, muitas outras matérias que não tem a ver com dar aulas. Que não

tem a ver com ser professora. Eu senti ali que eu, que tava faltando alguma coisa e eu vi que o currículo novo tem muito mais matérias relacionadas a dar aula, a lecionar, enfim laboratório de ensino. Eu queria que meu currículo também tivesse tido isso, porque eu sinto que faltou um pouco. E realmente os estágios ficam mais para o final do curso. E aí se tivesse desde o início né. É muito importante ter esse contato e quanto mais, melhor. (Conversa com Bianca em 27/11/2022).

Lívia: E eu achei isso incrível porque agora eles mudaram o currículo e as pessoas vão ter cada vez mais cedo contato com a sala de aula. E isso é muito legal. Quando cada vez mais cedo melhor. Porque por exemplo, a gente só tem o último ano né, se tivesse, do segundo semestre por exemplo, acho que seria até melhor. E aí você tem mais experiência, sabe lidar melhor com a sala de aula. Claro que sempre, qualquer sala de aula que a gente entrar vai ser um desafio, vai ser algo novo porque não tem como prever. Cada contexto, cada realidade é diferente, então acho que assim o estágio prepara bastante a gente. A gente fica mais seguro, confiante e igual a Luna falou, se reconhecer como professora. Acho que desde o início né. (Conversa com Lívia em 11/12/2022).

Para Freire (1987 apud PRESCENDO TONIN, 2018) teoria e prática são inseparáveis porque é nelas que ocorre a práxis. Assim, percebo a importância de experiências em sala, para proporcionar melhorias na formação de professores e na qualidade do ensino, pois como relatado por mim e pelas participantes, alguns cursos de licenciatura deixam para ofertar disciplinas de estágios nos semestres finais da graduação. Faz-se necessário estar na escola, aprender na prática, vivenciar as realidades que o ambiente proporciona, para que a formação possa assim atender as necessidades dos futuros professores.

As minhas primeiras aulas foram desafiadoras, e pela inexperiência duvidei da possibilidade de me tornar professora. Devido à insegurança e falta de prática em sala, no sétimo semestre, me inscrevi como professora voluntária em um projeto de extensão. Este projeto objetivou ensinar inglês para cerca de 30 alunos do PROPAZ⁵- Guamá, programa do governo voltado à política pública de assistência social.

“Minha participação no projeto Propaz foi de extrema importância para minha formação como professora. Depois da minha primeira experiência como professora durante a disciplina de metodologia no sexto semestre, decidi me voluntariar para participar do Propaz, pois me sentia insegura como professora. Planejar as aulas do projeto

⁵ Projeto do programa do Governo do Estado do Pará voltado à política pública de assistência social. No intuito de desenvolver as habilidades de ensino de inglês de alunos de graduação, os alunos do Curso de Letras lecionam inglês para crianças na faixa etária de 8 a 10 anos, sob supervisão de um professor da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM) da UFPA.

toda semana junto com outras professoras voluntárias permitiu a troca de conhecimento, de ideias e criatividade. Foi importante ver as ideias fluindo e aprender com minhas companheiras de projeto. Foi um aprendizado mútuo, aprendi muito com as outras voluntárias”. (Narrativa de ensino Projeto Propaz, 2019)

O trecho acima foi retirado da minha narrativa de ensino referente à participação voluntária em um projeto de ensino. Conforme as aulas do projeto eram realizadas, a minha confiança com os alunos e com espaço de sala de aula aumentou. Para Woodward (2000), a identidade é marcada pela diferença e se constrói na relação e interação com o outro a partir das práticas sociais em que vivemos. Assim, a partir dos meus relatos, vejo que através das interações com outras professoras, aprendizes e com o ambiente de sala de aula, pude me identificar como professora, o que permite compreender que a sala de aula possibilita a construção de identidade e desenvolvimento na profissão. Alinho-me a Souza (2018, p.55) ao destacar que é na sala de aula, na interação com o outro, até então desconhecido, que nossas identidades estabilizam-se, criam-se novas, modificam-se, alteram-se, transformam-se e fragmentam-se.

Figura 1: Atividade Thanksgiving day/ Projeto Propaz.



Fonte: Arquivo pessoal (Fotografia/ 03/12/2019).

Desse modo, por ter gostado de ensinar para as crianças, me voluntariei no mesmo período em outro projeto de ensino de inglês para iniciantes. O projeto foi idealizado por duas colegas de curso, com a finalidade de proporcionar práticas de ensino para alunos da graduação que ainda tinham pouca experiência em sala:

“Junto com o Propaz, o projeto de Inglês para iniciantes contribuiu ainda mais para minha formação. Me senti à vontade e aos poucos fui me soltando mais nas aulas. Foi muito importante a presença de uma colega da graduação e professora dos Cursos Livres. Ela observava as aulas e nos dava o feedback no final.” (Narrativa sobre projeto de ensino/ Inglês para iniciantes, 2019).

Menciono a importância da professora orientadora, pois ela me ajudou a enxergar pontos positivos nas minhas aulas que até então não reconhecia, e que me ajudaram a melhorar e rever minhas práticas. Segundo Mouffe (2001), as identidades são construídas em interações sociais, dependem da existência do outro, sendo passíveis de constantes reconstruções e transformações em novas interações. Assim, devido às minhas participações nos projetos de ensino, ganhei mais confiança e experiência e a minha identificação com a profissão começou a se fortalecer.

7 Experiências nos estágios supervisionados na UnB

Em 2020, fui transferida novamente para outra universidade, dessa vez a Universidade de Brasília. Devido à pandemia de Covid 19, as aulas foram realizadas de forma remota, e por um período não foram ofertadas disciplinas de estágio. Foi apenas em 2021 que tive a possibilidade de matrícula na disciplina Inglês: Estágio 1 - Ensino Fundamental. A experiência foi desafiadora, pois as aulas na UnB estavam online, enquanto as aulas da escola, na qual fiz regência, eram presenciais. Desse modo, as aulas foram realizadas por meio da plataforma *Google Meet*. Lembro-me de fazer as regências em dupla, o que foi enriquecedor devido ao compartilhamento de ideias.

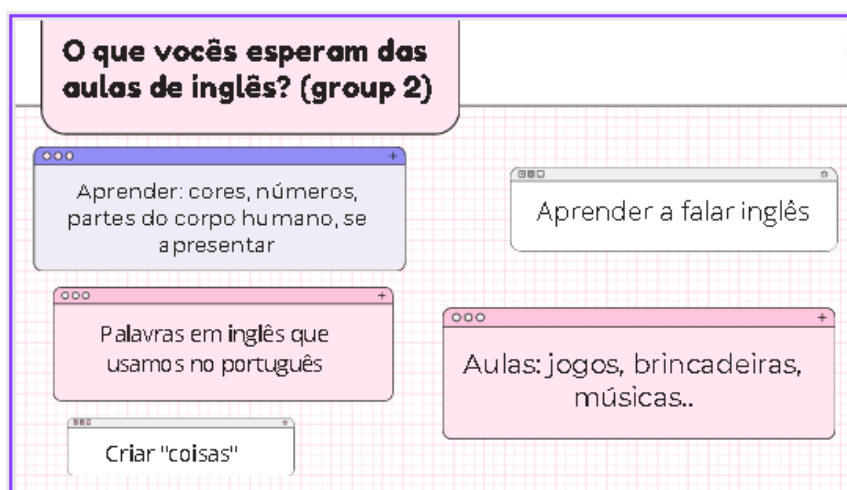
O estágio foi realizado em uma escola pública do Gama- DF, para alunos do sexto ano do Ensino Fundamental. Para a realização das regências, minha dupla e eu fazíamos reuniões semanalmente para planejar as aulas, e recebíamos feedback da professora orientadora e supervisora do estágio sobre nossos planos. Além disso, interagimos via *Instagram*, com um mestrando em linguística aplicada, professor auxiliar na disciplina, que acompanhava nossa turma de estágio. Ele fazia posts semanalmente o que nos ajudava a refletir sobre multiletramentos e uso de tecnologias no ensino de línguas.

Com a colaboração com o mestrando, as professoras da escola e a professora orientadora de estágio na Universidade, nós desenvolvemos um projeto com os alunos do ensino fundamental. O tema do projeto foi *Self Care*, no qual os alunos utilizaram a

plataforma *Canva*⁶ para produzir cartazes sobre o que eles gostavam de fazer como rotina de autocuidado durante o período de isolamento decorrente da pandemia. Pensando nos alunos que não tivessem acesso ao Canva, propomos como opção a produção dos cartazes em papel, e que eles poderiam desenhar e colorir da forma que desejassem. Nessa turma, uma aluna não teve acesso à plataforma, então ela usou papel e lápis de cor para produzir o cartaz.

O projeto surgiu após escuta ativa dos alunos da escola, pelo feedback que eles nos forneceram sobre o que esperavam das aulas de inglês, pois aprendemos na graduação que “ensinar exige saber escutar” (FREIRE, 2013, p.110). Como em qualquer área de estudo, a finalidade do ensino e da aprendizagem de LE deve ser orientada de acordo com o contexto histórico e precisa estar relacionada ao momento cultural vivido pelos aprendizes (SIQUEIRA; ANJOS, 2012). Assim, os alunos nos disseram que queriam criar coisas, então optamos pela produção de cartazes e por um tema que levou em consideração as realidades dos alunos e o contexto que vivenciamos à época. Antes de iniciar o estágio, cheguei a me questionar “como tornar as aulas de inglês mais significativas para os alunos mesmo que remotamente?”. Desse modo, com o projeto, nós objetivamos um ensino de inglês que superasse a transmissão de conteúdo e que os alunos fossem participantes ativos na sala de aula.

Figura 2: Feedback dos alunos sobre o que esperavam das aulas de inglês



Fonte: Arquivo pessoal/ (Slide de aula/ 01/10/2021)

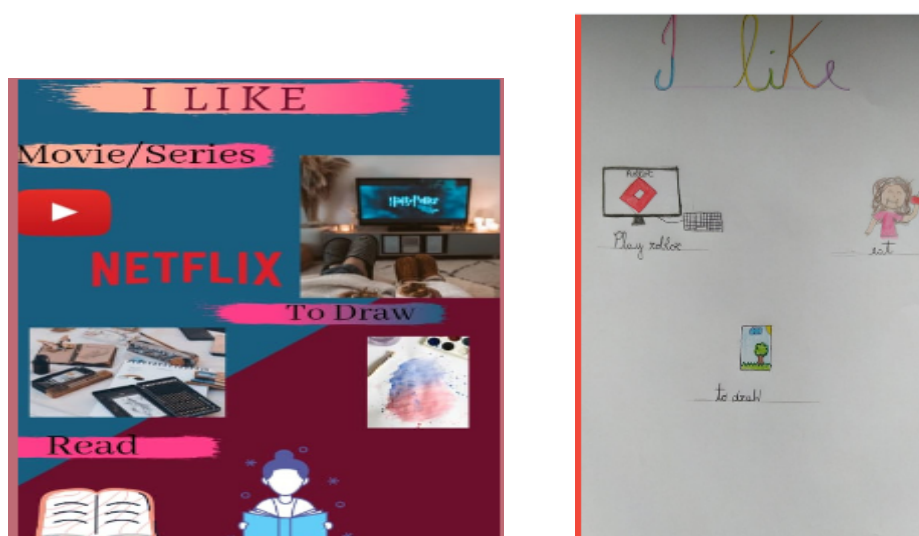
Para finalizar as regências na escola, propomos aos alunos socializarem com a turma as produções finais deles. Desse modo, no dia combinado, nós, estagiárias, compartilhamos nos slides os posters dos alunos. Por estarmos online e para escutá-los melhor, convidamos

⁶ Plataforma online e gratuita, utilizada para criar designs.

cada estudante para se dirigir à frente da turma e assim apresentar as produções. Contudo, começamos a perceber o nervosismo e ansiedade de alguns alunos ao se comunicar em inglês. Notamos que alguns estudantes falaram bem pouco e outros evitaram falar. Durante a interação, um estudante mencionou que passaria mal e saiu de sala. Fiz perguntas para incentivá-los a falar, mas eles não se sentiram à vontade. Dessa maneira, começamos a interagir com eles mais em português para que eles se sentissem confortáveis. Depois daquela aula, discuti com minha dupla e o mestrando sobre o ocorrido. Concluimos que os alunos podem ter se sentido ansiosos ao apresentar em inglês. Aquela experiência me fez lembrar como eu me sentia ao aprender a língua na escola. Após a regência, comecei a me questionar como poderia como professora proporcionar uma atmosfera de sala de aula mais confortável? Como ajudar os alunos a se sentirem menos ansiosos ao falar em inglês?

Assim, percebo a importância de se atentar para o efeito da ansiedade na aprendizagem de línguas, pois prejudica a educação linguística dos aprendizes. Faz-se necessário que professores deem atenção aos aspectos afetivos em sala, pois nesse contexto, a ansiedade como barreira para a comunicação se torna um desafio para a aprendizagem de línguas na escola regular. Alinho-me a Freire (1996, p.145 apud PONTES, 2021) ao dizer que, como professores, “não podemos entender a educação como uma experiência fria, sem alma, sentimentos, emoções ou desejo”. Nessa perspectiva, é preciso ir além de aspectos cognitivos e considerar a influência das afetividades durante a aprendizagem.

Figura 3: Produções finais de dois estudantes/ Posters para o projeto Self Care.

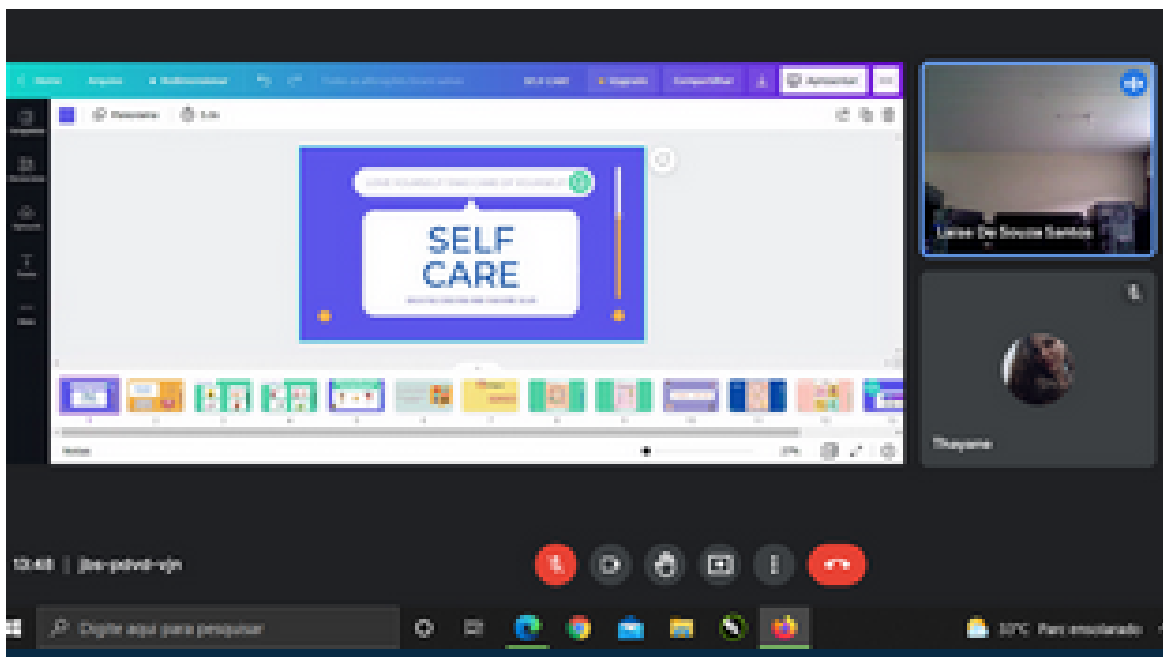


Fonte: Arquivo pessoal/ (29/10/2021)

“Apesar de algumas situações desafiadoras durante as regências, normais devido ao ensino remoto, como problemas com conexão à internet, e dificuldade de estabelecer aproximação com os alunos por causa da distância, a experiência foi muito enriquecedora e gratificante. Todas as discussões durante o semestre a respeito dos multiletramentos, tecnologias e ensino de línguas foram cruciais para realização das regências. Também, trabalhar em dupla foi importante pela parceria e troca de ideias, aprendi muito durante nossas aulas e reuniões para planejamento das regências. Me ajudou também a diminuir a ansiedade ao dar aulas em um ambiente remoto. O semestre e experiência do estágio superou minhas expectativas de maneira positiva, foi um período muito construtivo e que fez a diferença na minha formação.” (RELATÓRIO FINAL DE ESTÁGIO, 2021).

Para Borelli e Pessoa (2020), o dia a dia de todos/as nós que estamos envolvidos/as com a educação é repleto de desafios e complexidades e promover uma experiência boa não consiste em apagar os desafios e as complexidades presentes em sala de aula. Ainda para as autoras, uma prática engajada, comprometida com o ensino e com a busca por alternativas que nos permitam fazer o nosso trabalho da melhor forma, que não ressalta a todo tempo as dificuldades, poderia possibilitar uma boa experiência de estágio. O meu relato de estágio partilha das ideias das autoras, pois apesar de a experiência ter sido desafiadora, nós estagiárias focamos nas aprendizagens significativas e oportunidade de crescimento que a prática nos proporcionou. Ao conversar com a participante Bianca sobre como o estágio foi importante na nossa formação, concordamos simultaneamente que as experiências nos ajudaram a perceber que é possível levar um ensino de qualidade na escola pública. Como aprendizes tínhamos uma outra visão, mas ao adentrar no papel de professoras, pudemos ressignificar e ver a possibilidade de ensinar a língua.

Figura 4: Momento da aula no estágio online/ Apresentação do projeto Self Care



Fonte: Arquivo pessoal/ (Fotografia/ 15/10/2021)

Já no 1º semestre de 2022, me inscrevi em duas disciplinas de estágio: Inglês: Estágio 2: Ensino Médio e Inglês: Estágio 3: Escola de línguas. Para o estágio no ensino médio, ministrei aulas no Centro de Ensino Médio Asa Norte-CEAN. Foi um momento de grande parceria e sem ansiedade porque tive a oportunidade de trabalhar em trio com colegas do curso. Além disso, nós, as estagiárias, construímos uma relação próxima com a professora supervisora da escola. Ela tinha disposição para fazer parte do processo de planejamento, sempre envolvida nas atividades. Ela planejou aulas conosco e trabalhou em prol dos alunos.

Também criamos um arquivo no *Drive* onde postamos nosso plano de aula para que a professora pudesse ver e nos dar feedback. O que nos chamou a atenção após o término das aulas foi a visão da professora sobre a possibilidade de aprender conosco. Ela sempre perguntava sobre os recursos digitais que utilizamos durante as aulas e comentava como gostava de aprender com nossas aulas. Ademais, vale ressaltar a presença da nossa professora da UnB na escola. Ela foi para a sala de aula e esteve presente na nossa última aula. Desse modo, concordo que o professor do estágio de docência precisa estar na escola. Como salientam Rosa-da-Silva e Roque (2020), a postura da professora universitária em se envolver nas atividades é fundamental para fomentar mais proximidade entre escola e universidade. Assim, faz-se necessário ultrapassar os muros da universidade e que os

graduandos e professores vivenciem a escola como espaço essencial na formação. Conforme ressalta Borelli (2018, p. 76), nós precisamos do conhecimento que não temos, do conhecimento daqueles/as professores/as que atuam em realidades que não são as nossas, que enfrentam desafios que desconhecemos.

Figura 5: Momento da aula no estágio na escola Cean/ Dinâmica Hot Seat



Fonte: Arquivo pessoal/ (Fotografia/ 18/08/2022)

Com relação ao estágio na escola de idiomas, em grupo ministrei aulas para estudantes da UnB Idiomas. Durante dez semanas com aulas com duração de quatro horas, ensinamos inglês para alunos iniciantes na língua. Ao longo do curso, nos reunimos e preparamos nossos materiais didáticos. Para a preparação, levamos em consideração o contexto e os gostos dos alunos. É válido compartilhar que no semestre 2021.2, anterior aos estágios, fiz a disciplina Inglês: Laboratório de Ensino 2 (Material Didático). Durante a disciplina, a turma teve discussões relevantes sobre material didático e a importância de os professores produzirem seus próprios materiais tendo em vista que muitos livros destoam da realidade dos aprendizes de línguas no contexto brasileiro. Ferreira e Brigolla (2013) e Block (2017) afirmam que os livros didáticos não refletem, embora devessem, as realidades que professores e alunos compartilham em suas aulas locais.

Além de aprender sobre produzir meus próprios materiais, foi nessa disciplina que também tive reflexões importantes sobre inglês como língua franca. Ademais, aprendi como

os materiais didáticos, na maneira como eles, por meio de textos, diálogos, fotografias, temáticas e até mesmo dos nomes de personagens promovem a formação de identidades legitimadas de quem são ou podem ser os falantes de determinadas línguas (GRIGOLETTO, 2003). Essas reflexões contribuíram para as práticas de estágio supervisionado, pois pude, com meu grupo, produzir materiais que levaram em consideração as realidades e identidades dos estudantes.

Percebo na minha reflexão que a experiência na UnB Idiomas me ajudou a crescer ainda mais como professora de inglês:

“Ao longo das aulas, me sinto mais confiante para ensinar o idioma e preparar os materiais para os alunos. Conseguimos conhecê-los melhor para saber que tipo de atividades eles apreciam, então preparar aulas que se conectam aos interesses e necessidades do aluno me deixa confortável e confiante.” (Reflexão escrita sobre a primeira metade do projeto na Unb Idiomas, 2022).

Além disso, noto que com o passar do tempo, após as constantes experiências durante a graduação, em projetos de ensino e estágios, a minha ansiedade referente a me tornar professora diminuiu consideravelmente e me tornei mais segura. Sobre a importância dos estágios para formação como professora, Bianca e Luna também relatam:

Bianca: Na minha opinião nós, que vamos ser professores e professoras, a gente tem que ter experiência na sala de aula. É muito importante porque falar é muito importante, a gente tem que discutir, claro, a gente tem que ler texto sobre tudo isso, mas a gente também tem que entrar, a gente tem que estar ali. Eu acho que é muito importante essas experiências, eu sinto que as matérias que eu mais aprendi foram essas que eu estava em contato direto. Em que a gente tava fazendo plano de aula, em que a gente discutia, que a gente conversava, que a gente ouvia outros professores, que a gente ia pra escola, que a gente assistia aula de algum professor, que a gente dava aula. Então pra mim essas foram as experiências mais ricas que eu tive durante a graduação pra minha profissão, porque a profissão que eu queria é ser professora. (Conversa com Bianca em 27/11/2022)

Luna: Eu posso dizer que o estágio me ajudou com o sentimento que eu tinha, até aquele momento, mesmo eu tendo escolhido o curso de letras, tendo escolhido um curso que é pra eu ser professora. Mas até o momento do estágio, eu não tinha o sentimento de professora, eu só me considerava aluna, por mais que eu estivesse fazendo esse curso de licenciatura. Mas o momento que eu me vi na sala de aula, lá na frente, explicando, eu acho que naquele momento, foi que serviu, o estágio serviu para que, assim, abriu os meus olhos sabe. Então e me dizendo assim, você vai fazer isso, você será professora. Então o estágio me ajudou muito a acordar para essa realidade e eu fiquei muito feliz porque assim eu sempre quis ser professora, mas esse sentimento ainda não tava dentro do meu coração totalmente porque

eu não me via numa situação como essa, tendo que ensinar. (Conversa com Luna em 11/12/2022).

Segundo Pimenta (1997), é na formação inicial que a construção da identidade profissional do professor começa a se estruturar. Sendo assim, conforme a autora, devem ser oferecidas e disponibilizadas oportunidades para que os futuros professores se apropriem de conhecimentos, habilidades e valores necessários à profissão, possibilitando-lhes reconstruir permanentemente seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios de sua prática pedagógica. Desse modo, assim como relatam Bianca e Luna, acredito que os estágios proporcionam experiências que são essenciais na formação de professores. Faz-se necessário propiciar aos professores em formação vivências na sala de aula, pois a experiência prepara e proporciona conhecimento necessário para os futuros docentes atuarem na profissão.

Bohn (2005) afirma haver várias vozes que contribuem para a construção de traços identitários do professor de línguas, a saber: dos seus professores universitários; dos autores de textos lidos por eles no período em que eram alunos do curso de graduação; da instituição; da autoridade governamental; da sociedade; dos colegas de profissão; da família; e também dos documentos oficiais que expressam o significado de educação, de ensino e aprendizagem, das metodologias e dos conteúdos a serem ministrados em sala de aula por meio de parâmetros e legislações.

Ao longo dos meus relatos, percebo como as experiências possibilitaram a construção da minha identidade devido à presença de vozes de professores, leituras de textos, amigos de graduação, vivência com alunos e com as escolas onde realizei os estágios. Reconheço que as experiências ajudam a superar desafios, desenvolver as práticas dos futuros professores e também ajudam os graduandos a se identificarem com a docência.

8 Considerações finais

Conforme Adam, Jones e Ellis (2015), a autoetnografia usa a experiência pessoal do pesquisador para descrever e criticar crenças, práticas e experiências pessoais, mostrando como o contexto sociocultural marca suas experiências. Dessa forma, para a realização desta autoetnografia, as minhas experiências pessoais foram importantes instrumentos de análise. Ao longo da minha pesquisa busquei identificar as experiências afetivas que permearam a minha aprendizagem de inglês. Assim, identifiquei maior predomínio da ansiedade durante meu percurso na educação básica e posteriormente como aluna e professora de inglês

durante a graduação. Além disso, no decorrer da minha escrita, busquei refletir sobre o papel das discussões durante o curso, sobre inglês como língua franca, para que nós aprendizes compreendamos que é aceitável e desejável trazer para o idioma nossas características e que não precisamos alcançar um inglês idealizado para poder fazer uso da língua. Essas discussões foram essenciais e me ajudaram a mudar meu posicionamento e a maneira como me sinto em relação à língua inglesa.

Ao contar minha história, também relatei sobre minha passagem de aprendiz a professora do idioma. Compartilhei sobre os desafios ao adentrar a sala de aula pela primeira vez e como a falta de experiência me causou ansiedade no ensino e me fez duvidar da capacidade de me tornar professora. Aos poucos, ao me voluntariar em projetos de ensino de inglês e realizar os estágios supervisionados, comecei a ganhar mais confiança e a minha identificação com a profissão se fortaleceu. Percebi que era preciso vivenciar o chão da sala de aula, interagir com alunos, professores e o espaço escolar para que a minha identidade como professora fosse construída. Dessa forma, através das minhas narrativas, percebo a necessidade de os cursos de licenciatura proporcionarem aos futuros docentes, mais experiências em sala de aula pois em algumas graduações, as disciplinas dedicadas ao ensino da língua são oferecidas apenas nos semestres finais.

Ademais, ao escrever minha autoetnografia, incluí na minha pesquisa os relatos de quatro colegas de curso, para que elas pudessem contar suas histórias como aprendizes e também como professoras de inglês. Minha intenção foi trazê-las para dialogar com as experiências que marcaram minha trajetória e identidade. Através de conversas que tive com Bianca, Hannah, Lívia e Luna, pude refletir como a sala de aula é um espaço de construção de identidades e que, dependendo das interações estabelecidas, pode marcar negativamente a maneira como os aprendizes se sentem em relação ao uso da língua. Também, ao discutirmos sobre o papel da experiência docente supervisionada na nossa formação, compartilhamos que as vivências em sala de aula são importantes para construir preparo docente e fomentar a identificação com a docência. Assim, as vivências como professora me proporcionaram mais segurança e experiências significativas que me ajudaram a ressignificar e não perpetuar práticas que possam dificultar a educação linguística no espaço escolar.

REFERÊNCIAS

- AYDIN, S. (2021). A systematic review of research on teaching anxiety. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 8(2). 730-761. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1294321.pdf>. Acesso em: 07 dez. 2022.
- ARAGÃO, Rodrigo Camargo. Emoção no ensino/aprendizagem de línguas. In: MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana R. (org.). *Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas: múltiplos olhares*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p. 163-189
- ARAGÃO, R. Emoções e Identidades De Professores Entre O Aprender e O Ensinar Inglês. *ENTRELETRAS*, Araguaína/TO, v. 8, n. 2, jul./dez. 2017 (ISSN 2179-3948). Disponível em: https://www.academia.edu/80955369/Emo%C3%A7%C3%B5es_e_Identidades_De_Professores_Entre_O_Aprender_e_O_Ensinar_Ingl%C3%AAs. Acesso em: 07 nov. 2022.
- ARAGÃO, Rodrigo Camargo. Falar, fazer, sentir, vir a ser: Ansiedade e identidade no processo de aprendizagem de LE. In: MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana R. (org.). *Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas: múltiplos olhares*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p. 17-48
- ARAGÃO, Rodrigo. Emoções e pesquisa narrativa: transformando experiências de aprendizagem. *Rev. Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 8, n. 2, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/D7GkvbGtXPTZX5gmZzxTJGS/?lang=pt>. Acesso em: 10 nov. 2022.
- BASSO, E. A. Quando a crença faz a diferença. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). *Crenças e ensino de línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes, 2006. p.65-85.
- BOCHNER, A.; ELLIS, C. (2016). *Evocative Autoethnography: Writing lives and telling stories*. London and New York: Routledge.
- BOHN, H. I. A formação do professor de línguas: a construção de uma identidade profissional. In: *Investigações: Linguística Aplicada e Teoria Literária*, v. 17, n. 2, p. 97-113, 2005.
- BORELLI, Julma Dalva Vilarinho Pereira. *O estágio e o desafio decolonial: (des)construindo sentidos sobre a formação de professores/as de inglês*. 2018. 222 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.
- BORELLI, Julma Dalva Vilarinho Pereira; PESSOA, Rosane Rocha. Se eu não sei para mim como vou passar isso para os alunos?: Problematizações dos/as agentes do estágio sobre os desafios da formação de professores/ as de inglês. In: MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana. *(De)colonialidades na relação escola-universidade para a formação de professoras(es) de línguas*. São Paulo: Pontes, 2020. p. 75-102.

DELGADO DA SILVA, Tássia Gabriela. Contornos de um Componente ELFE na Formação Inicial de Professores de Línguas. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

DUARTE, Gabriela Bohlmann. Professores em formação de inglês: complexidade, escala comum de valores e identidades. 2014. 187 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

BRIGOLLA, Fernanda de Cássia; FERREIRA, Aparecida de Jesus. A representação do Gênero Feminino nos Livros Didáticos de Língua Inglesa. V. 06, n. 14. Revista Uniabeu, 2013.

FOGAÇA, Francisco Carlos; HALU, Regina Célia. Comunidades de prática e construção identitária de formadores de professores em um programa de formação continuada. RBLA, Belo Horizonte, v. 17, n.3, p. 427-454, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/318644063_Comunidades_de_pratica_e_construcao_identitaria_de_formadores_de_professores_em_um_programa_de_formacao_continuada. Acesso em: 07 nov. 2022.

GIMENEZ, T. N.; CRISTÓVÃO, V. L. L. Derrubando paredes e construindo pontes: formação de professores de língua inglesa na atualidade. In: Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 4, n. 2, p.85-95, 2004.

Holman Jones, S. L., Adams, T. E., & Ellis, C. (2013). *Handbook of autoethnography*. Walnut Creek, California, Left Coast Press, Inc.

JONES, S. H.; ADAMS, T. E.; ELLIS, C. Introduction: Coming to Know Autoethnography as More Than a Method. In: _____. *Handbook of Autoethnography*. Walnut Creek/CA/USA: Left Coast Press, 2015, p.10-12.

JORDÃO, C. M.. ILA - ILF - ILE - ILG: quem dá conta?. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 14, n. Rev. bras. linguist. apl., 2014 14(1), jan. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/VBC45fDYvxV5BXwvmLVDh4m/?lang=pt>. Acesso em: 24 nov. 2022.

JORGE, Míriam L. dos S. Preconceito contra o ensino de inglês na escola pública. In: LIMA, Diógenes C. Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola, 2009. p. 161-168.

KUMARAVADIVELU, B. Individual identity, cultural globalization and teaching English as an international language: the case for an epistemic break. In: ALSAGOFF, Lubna; RENANDYA, Willy; HU, Guangwei; McKAY, Sandra Lee. (ed.). *Teaching English as an International Language: Principles and Practices*. New York: Routledge, 2012, p. 9-27.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras; construindo a profissão*. Pelotas, 2001, v. 1, p. 333-355. Disponível em: <https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/formacao.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2022.

Lopes, R. S. Baumgartner, C. T. (2019). Inglês como língua franca: explicações e implicações. *The ESpecialist*, 40(2). <https://doi.org/10.23925/2318-7115.2019v40i2a2>. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/37053>. Acesso em: 11 nov. 2022.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana R. Falar, fazer, sentir, vir a ser: Ansiedade e identidade no processo de aprendizagem de LE. In: MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana R. (Org.). Afetividade e Emoções no Ensino/Aprendizagem de Línguas: Múltiplos Olhares. Campinas: Pontes Editores, 2011.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R.; NORTON, B. Querer é poder? Motivação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira. In: MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. (Org.). Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas: Múltiplos olhares. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, p. 89-114.

MASTRELLA, M. R. apud LAGO, Neuda Alves do. SOUSA, Marrine Oliveira. Fatores Afetivos Influenciando a Aprendizagem em Língua Inglesa. I Simpósio De Linguística Aplicada E Ensino De Línguas Estrangeiras - Discurso, Ensino e Afetividade. Universidade Federal de Goiás, 2010. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/518/o/7_FATORES_AFETIVOS_INFLUENCIANDO_A_APRENDIZAGEM_EM_L_NGUA_INGLESA.pdf. Acesso em 24 jan. 2023.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana R; PEREIRA, Nycole Cardia. Quem pode aprender inglês? a construção da identidade de aprendizes em propagandas de cursos de idiomas no Brasil. *RevLet – Revista Virtual de Letras*, v. 06, nº 01, jan./jul, 2014. ISSN: 2176-9125. Disponível em: <http://www.revlet.com.br/artigo/214>. Acesso em: 21 jan. 2023.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana R. Abandonamos a sala da universidade: uma opção decolonial no estágio de inglês e na formação docente crítica. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, n. ahead of print, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-6398201914886>. Disponível em: http://scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982019005009104. Acesso em: 30 nov. 2022.

MICCOLI, Laura. Experiências de professores no ensino de língua inglesa: uma categorização com implicações para o ensino e a pesquisa. *Linguagem & Ensino*, v.10,n.1,p.47-86,jan./jul.2007. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15650>. Acesso em: 07 nov. 2022.

MORAIS, Karolina da Conceição. A afetividade e a aprendizagem de inglês como língua estrangeira: ansiedade, crenças e ações de uma aluna de um Centro Interescolar de Línguas público do Distrito Federal. Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 172f. Dissertação de Mestrado.

MOUFFE, C. Identidade democrática e política pluralista. In: MENDES, C.; SOARES, L. E. (Eds.). *Pluralismo cultural, identidade e globalização*. Rio de Janeiro: Record, 2001. p. 410-430.

OXFORD, Rebecca L. Language learning strategies: What every teacher should know. New York: Newbury House, 1990.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores- saberes da docência e identidade do professor. Nuances- Vol. III, 1997. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1287224/mod_resource/content/1/Pimenta_Form%20de%20profs%20e%20saberes%20da%20docencia.pdf. Acesso em: 07 nov. 2022.

PONTES, Josiara Dayanny Beserra de. A afetividade e o lugar do outro na aula de língua inglesa: reconstruindo uma experiência de formação docente. 2021. Trabalho de conclusão de curso- Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

PRESCENDO TONIN, Josiane. Ideias decoloniais sobre minha práxis: autoetnografia de uma professora de inglês. 2018. 145 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

REED-DANAHAY, D. Auto/ethnography: rewriting the self and the social. Oxford: Berg, 1997.

REZENDE, Tânia Ferreira. Políticas de apagamento linguístico em contexto brasileiro. In: BARROS, Débora Magalhães de; SILVA, Kleber Aparecido da; CASSEB-GALVÃO, Vânia Cristina. (Orgs.). O ensino em quatro atos: interculturalidade, tecnologia de informação, leitura e gramática. Campinas-SP: Pontes Editores, 2015, p. 63-77.

ROCHA, Leandro Oliveira; ARAÚJO, Samuel Nascimento de; BOSSLE, Fabiano. Autoetnografia, ciências sociais e formação crítica: uma revisão da produção científica da Educação Física. **Revista Internacional de Formação de Professores**, [S.l.], p. 168-185, jan. 2019. ISSN 2447-8288. Disponível em: <<https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/1148>>. Acesso em: 23 jan. 2023.

ROSA-DA-SILVA, Valéria; ROQUE, Henrique Ferreira. Uma conversa sobre movimentos decoloniais nas vivências do estágio de inglês em uma escola pública. In: MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana. (De)colonialidades na relação escola-universidade para a formação de professoras(es) de línguas. São Paulo: Pontes, 2020. p. 123-150.

Santos, Gabriel Nascimento dos e Mastrella-de-Andrade, Mariana Rosa. O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA E A IDENTIDADE DE CLASSE SOCIAL: ALGUNS APONTAMENTOS. *Trabalhos em Linguística Aplicada* [online]. 2016, v. 55, n. 3 [Acessado 15 Dezembro 2022], pp. 541-563. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/010318135022177581>>. Epub Sep-Dec 2016. ISSN 2175-764 X. <https://doi.org/10.1590/010318135022177581>. Acesso em: 25 out. 2022.

SILVA, Maria do Socorro da. Dificuldades no ensino da oralidade em aulas de língua inglesa. *Revista Fronteira Digital*. Ano II, nº 04 – Ago. – Dez. 2011. Disponível em: http://www.unemat.br/revistas/fronteiradigital/docs/artigos/n4_2011/fronteira_digital_n4_2011_art_7.pdf. Acesso em: 25 jan. 2023.

SPARKES, A. C. Autoethnography and narratives of self: Reflections on criteria in action. *Sociology of Sport Journal*, 17, p. 21–43, 2000.

SIQUEIRA, D. S. P.; ANJOS, F. A. dos. Ensino de inglês como língua franca na escola pública: por uma crença no seu (bom) funcionamento. DOI: 10.5212/MuitasVozes.v.1i1.0009. **Muitas Vozes**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 127–149, 2012. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/muitasvozes/article/view/3607>. Acesso em: 30 nov. 2022.

SOUZA, Núbia Enedina Santos; ARAGÃO, Rodrigo Camargo. Emoções e Identidades de professores: entre o aprender e ensinar. *ENTRELETRAS*, Araguaína/TO, v. 8, n. 2, jul./dez. 2017 (ISSN 2179-3948 – online). Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/321635729_Emocoes_e_Identidades_de_Professores_entre_o_Aprender_e_o_Ensinar_Ingles. Acesso em 02 dez. 2022.

TONIN, P. Josiane. Na escola regular se aprende inglês: Uma experiência com rap na escola pública. *Revista Com Censo*, n. 17, v. 6, 2019. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/617/412>

VERSIANI, D. B. Autoetnografias: conceitos alternativos em construção. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2005.

WELP, Anamaria Kurtz de Souza. A ansiedade e o aprendizado de língua estrangeira. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 70-77, jul./set. 2009. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Ingles/artigos/souzawelp.pdf. Acesso em 23 jan. 2023.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, p. 7-72, 2000.

APÊNDICE A

Questões que guiaram a conversa com as participantes da pesquisa.

1. Como você avalia seu conhecimento em Inglês ao iniciar o curso na graduação?
2. Você enfrentou dificuldades na graduação devido ao seu conhecimento na língua?
3. Como você se sente ao ter de se comunicar em inglês em sala de aula na universidade, na rua, em casa, online etc.? Por quê? Poderia dar algum exemplo?
4. Como você lida com esses sentimentos? O que você faz? Como você gostaria de se sentir em relação ao inglês? Por quê?
5. Como você se sente como professora quando tem que adentrar uma sala de aula pela primeira vez?
6. De que modo as experiências do estágio contribuíram para a forma como você se sente?
7. Você participou de práticas de ensino e projetos interessantes voltados para o ensino durante o curso para se formar professor/a? Como foi? De que forma eles contribuíram para sua formação e a maneira como você se vê e se sente?

APÊNDICE B**Tabela de identificação das participantes desta pesquisa**

Pseudônimo	Idade	Situação na universidade	Como aprendeu Inglês	Tempo de experiência no ensino de inglês
Bianca	22 anos	Curso concluído	Escola pública e Cil	1 ano e meio.
Hannah	27 anos	Curso concluído	Escola pública e curso de idiomas	2 anos e 4 meses.
Lívia	22 anos	8º semestre	Escola pública e Cil	3 meses.
Luna	22 anos	6º semestre	Escola pública e Cil	1 ano.

APÊNDICE C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar de uma conversa a ser realizada para meu trabalho de conclusão de curso em Letras Inglês. A conversa será guiada por questões como:

1. Como você avalia seu conhecimento em Inglês ao iniciar o curso na graduação?
2. Você enfrentou dificuldades na graduação devido ao seu conhecimento na língua?
3. Como você se sente ao ter de se comunicar em inglês em sala de aula na universidade, na rua, em casa, online etc.? Por quê? Poderia dar algum exemplo?
4. Como você lida com esses sentimentos? O que você faz? Como você gostaria de se sentir em relação ao inglês? Por quê?
5. Como você se sente como professora quando tem que adentrar uma sala de aula pela primeira vez?
6. De que modo as experiências do estágio contribuíram para a forma como você se sente?
7. Você participou de práticas de ensino e projetos interessantes voltados para o ensino durante o curso para se formar professor/a? Como foi? De que forma eles contribuíram para sua formação e a maneira como você se vê e se sente?

A pesquisa sob a responsabilidade da graduanda Thayane Gomes da Silva, estudante de Letras Inglês na Universidade de Brasília, com orientação da prof.a Dra. Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse em fazer parte da pesquisa.

Email:

Sobre a coleta e divulgação dos dados:

Todos os dados armazenados como áudios e gravações, dentre outros, serão utilizados para fins de pesquisa do trabalho final de curso.

Da preservação da identidade dos(as) participantes da pesquisa:

Nenhum(a) participante será identificado(a) por seus nomes reais, portanto, serão utilizados pseudônimos.

Contato para dúvidas, esclarecimentos e demais considerações:

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você poderá entrar em contato com: Thayane Gomes da Silva, pelo e mail: gomesthayane639@gmail.com

Para dar a concordância, adicione seu nome completo e CPF abaixo, por favor:

Aceito participar da pesquisa citada acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido/a. Escolho um pseudônimo para a citação de meus dados na pesquisa. Um pseudônimo em geral é um nome fictício pelo qual a pessoa é chamada. Sugiro que meu pseudônimo para referência durante a pesquisa seja:

Aceito participar da pesquisa e autorizo o uso dos dados fornecidos, sem que haja qualquer identificação com meus dados pessoais?

Sim () Não ()

Muito obrigada pela sua participação!!