

## ENTRE O FALAR E O NÃO FALAR EM LÍNGUA ESTRANGEIRA: AS EMOÇÕES DE PROFESSORAS/ES EM FORMAÇÃO

TO SPEAK OR NOT TO SPEAK IN A FOREIGN LANGUAGE: EMOTIONS OF TEACHERS IN TRAINING

Nair Floresta Andrade Neta<sup>1</sup>, Suellen Thomaz de Aquino Martins<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Ilhéus, BA, Brasil  
<https://orcid.org/0000-0002-4130-1497>  
[nairandrade@hotmail.com](mailto:nairandrade@hotmail.com)

<sup>2</sup> Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) e Prefeitura Municipal de Ilhéus, Ilhéus, BA, Brasil  
<https://orcid.org/0000-0001-7594-4581>  
[suellen.tam@gmail.com](mailto:suellen.tam@gmail.com)

Recebido em 20 jun. 2021

Aceito em 24 nov. 2021

**Resumo:** Neste artigo, reunimos dois blocos de pesquisas independentes realizadas pelas autoras, em nossas respectivas áreas de atuação: Espanhol como Língua Estrangeira (ELE) e Inglês como Língua Estrangeira (*English as a foreign language* - EFL). No primeiro caso, as pesquisas se concentraram na influência das emoções na produção oral de professoras/es de ELE na formação *inicial*; no segundo, na de professoras/es de EFL em formação *continuada* imersiva. Nessa análise documental, de natureza qualitativa, revisamos os dados referentes às emoções e sentimentos atrelados à oralidade, com o objetivo de compreender, especificamente, como se sentem as/os professoras/es de Língua Espanhola e de Língua Inglesa em formação (inicial e continuada), quando desafiados(as) a falar na língua estrangeira, objeto de estudo e ou trabalho. Os resultados evidenciam as emoções, sentimentos e crenças que permeiam a formação identitária dessas/es profissionais das letras. Esse nível de congruência cognitiva e emocional nos faz suspeitar que há formas de sentir e de pensar características do processo de formação linguística e profissional da/o professora/or de línguas estrangeiras modernas. Dentre essas configurações emocionais -com todo o seu séquito cognitivo (pensamentos e crenças consonantes) - destacam-se, por um lado, o medo, o julgamento e a vergonha de falar na língua, mas, por outro, as emoções decorrentes da superação ao conseguir fazê-lo, como a tranquilidade, a alegria, a segurança.

**Palavras-chave:** Oralidade. Emoções. Crenças. Identidades. Formação docente.

**Abstract:** In this article, we bring together two blocks of independent research carried out by the authors, in our respective areas of expertise: Spanish as a Foreign Language (SFL) and English as a Foreign Language (EFL). In the first case, the research focus on the influence of emotions on the oral production of SFL teachers in initial education; in the second one, on emotions of EFL teachers in continuous immersive training. In this documental analysis, of qualitative nature, we reviewed the data referring to emotions and feelings linked to oral production. We aim to understand, specifically, how teachers of Spanish and English language in training feel when challenged to speak in the foreign language, as an object of study or work. The results show the emotions, feelings and beliefs that permeate the identity formation of these professionals of Letters. This level of cognitive and emotional congruence makes us suspect that there are ways of feeling and thinking that are part of the process of linguistic and professional training of language teachers. Among these emotional configurations - with all their cognitive retinue (thoughts and consonant beliefs) - feeling as fear, judgment and shame of speaking the language stand out at first. On the other hand, feelings as tranquility, joy, security arise, regarding to overcoming the barriers of speaking the foreign language.

**Keywords:** Oral production. Emotions. Beliefs. Identities. Teacher education.

## INTRODUÇÃO

Em nossas pesquisas sobre o componente emocional na formação docente, temos mergulhado no oceano de emoções que banham o psiquismo de professores (as) de Inglês e de Espanhol como Línguas Estrangeiras ante o desafio de expressar-se oralmente na língua estrangeira que escolheram ensinar, durante o seu processo de formação, seja na etapa inicial ou continuada. Tais emoções, desencadeadas ou sustentadas por crenças coerentes com o sentir, funcionam como forças impulsionadoras ou inibidoras da expressão oral, conforme veremos ao longo deste artigo, no qual reunimos dois blocos de pesquisas independentes realizadas pelas autoras, em nossas respectivas áreas de atuação: Espanhol como Língua Estrangeira (doravante, ELE) e Inglês como Língua Estrangeira (English as a foreign language -, doravante, EFL). No primeiro caso, as pesquisas se concentraram na influência das emoções na produção oral de professoras/es de ELE na formação inicial; no segundo, na de professoras/es de EFL em formação continuada imersiva. Nessa análise documental, revisamos os dados referentes às emoções e sentimentos atrelados à oralidade, com o objetivo de compreender, especificamente, como se sentem as/os professoras/es de Língua Espanhola e de Língua Inglesa em formação (inicial e continuada), quando desafiadas/os a falar na língua estrangeira objeto de estudo e ou trabalho.

Embora os corpora analisados tenham sido constituídos a partir de referenciais teóricos e metodológicos próprios de pesquisas empreendidas separadamente pelas autoras, os resultados nos permitem construir uma ponte entre a formação inicial e continuada, que nos conduzem ao conhecimento das emoções, sentimentos e crenças que permeiam a formação identitária dessas/es profissionais das letras. Esse nível de congruência cognitiva e emocional nos faz suspeitar que há formas de sentir e de pensar características do processo de formação linguística e profissional da/o professora/or de línguas estrangeiras modernas. Dentre essas configurações emocionais -com todo o seu séquito cognitivo (pensamentos e crenças consonantes) - destacam-se, por um lado, o medo e a vergonha de falar na língua, mas, por outro, as emoções decorrentes da superação ao conseguir fazê-lo, como o alívio, a alegria, a segurança.

Para uma melhor compreensão das emoções que fluem no contexto de formação, aqui entendidas a partir da epistemologia da Biologia do Conhecer (MATURANA, 1998, p. 15), como "disposições corporais dinâmicas que definem os diferentes domínios de ação em que nos movemos", diferenciando-as de sentimentos, que conforme Aragão (2011, p. 303-304), são a descrição "na linguagem das emoções vividas pelos seres vivos" ou, ainda, conforme Damásio (2004), o registro cognitivo das emoções, estruturamos este artigo em quatro seções: na primeira, situaremos teoricamente os nossos leitores quanto às concepções de emoção e sentimento que fundamentam nossas discussões; na segunda, trataremos da experiência emocional predominante na formação inicial de professoras/es de Espanhol como Língua Estrangeira (doravante, ELE) quando se veem ante a necessidade ou o desejo de falar nas aulas de Espanhol, com especial atenção à emoção mais mencionada por eles, ou seja, o medo; na terceira seção, abordaremos a experiência emocional de professoras/es de Inglês como Língua Estrangeira em uma formação continuada imersiva que envolve os ideais de natividade *versus* idealização, que influenciam as emoções ao falar em inglês e alimentam crenças e sentimentos de insegurança frente às habilidades orais; e, na última, a modo de síntese, apresentaremos uma percepção global das emoções que fluem nos dois contextos de formação abarcados no recorte que fizemos de nossas pesquisas.

Quanto à metodologia, os dados referentes à formação inicial de professores de ELE foram gerados entre o período de 2010 e 2018, em duas pesquisas complementares, de tipo educacional (PUIG, 2004; PUIG; ALZINA, 2004), de natureza compreensiva, centradas no alunado. Em ambos os casos, as coletas ocorreram mediante a aplicação de entrevistas individuais e focalizadas de grupo, tendo como participantes alunos e alunas dos cursos de Letras de três universidades estaduais da Bahia. Embora, em conjunto, já tenhamos ouvido mais de 100 pessoas, trouxemos para as discussões deste artigo, as vozes de dez, dada a natureza qualitativa deste trabalho. Quanto à análise dos dados, nos baseamos na vertente simplificada da análise de conteúdo, proposta por Guerra (2008). Por sua vez, o contexto dos dados referentes à formação continuada imersiva de professores de Língua Inglesa (LI) foi o Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa

(PDPI<sup>1</sup>). Na edição de 2014 (janeiro-fevereiro de 2014), foco de discussão deste trabalho, participaram 44 professores do estado da Bahia, os quais foram direcionados a três localidades dos Estados Unidos para a realização do curso, distribuídos da seguinte forma: 21 professores foram para o *MiamiDade College*, em *Miami (Florida)*, 22 para a *Dillard University*, em *New Orleans (Louisiana)* e 1 para a *University of California*, em *Irvine (California)*. Desses, 11 professores que aceitaram participar de nosso estudo. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, pautada na análise interpretativista dos dados fornecidos pelos 11 participantes. As contribuições foram feitas por meio de três instrumentos, a saber: narrativa autobiográfica, colagem descritiva e duas entrevistas semiestruturadas, que trouxeram discussões para o campo da formação de professor de línguas, proporcionando novos conhecimentos para questões de emoções de professores em serviço na Bahia e de experiências de ensino/aprendizagem em um programa de formação continuada como o PDPI.

## **ORALIDADE, CRENÇAS E EMOÇÕES NA CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE**

O desenvolvimento da oralidade nas aulas de línguas estrangeiras modernas (doravante, LEM) é, sem dúvida, um tema controvertido, que sempre esteve presente na demarcação das abordagens e métodos de ensino de línguas, ora enfatizada como habilidade primordial, ora relegada a lugares menos destacados. Atualmente, ainda nos debatemos entre o reconhecimento da necessidade da comunicação oral no ensino-aprendizagem da língua estrangeira e as dificuldades e obstáculos que se interpõem no caminho para o seu efetivo desenvolvimento, que podem ser de natureza *institucional* (desvalorização do ensino de LEM, turmas cheias, currículos engessados, adoção de livros didáticos pouco comunicativos ou inadequados a públicos específicos); *colonial* (padrões fixos de referências de língua, eurocêntricos e hegemônicos, centrados no código; modelos binários de certo/errado e idealização do falante nativo/modelo idealizado de língua); *metodológica* (não saber preparar e conduzir atividades que desenvolvam a oralidade, utilizar a língua materna como

---

<sup>1</sup> O PDPI busca capacitar professores de língua inglesa da educação básica e estreitar as relações entre Brasil e EUA por meio da oferta de curso intensivo de seis semanas em uma universidade nos Estados Unidos. Está dentre os objetivos do programa a busca pelo fortalecimento da fluência oral e escrita em inglês (FULBRIGHT, 2014).

língua de comunicação, inadequação na condução dos erros dos alunos); *intrapessoal* (sentir-se incapaz, desconfortável, inseguro para falar na língua), *interpessoal* (sentir-se avaliado e julgado pelo outro, evitar se expor, não saber lidar com emoções próprias e alheias: insegurança, ansiedade, medo, vergonha).

De forma mais sintética, com base em sua pesquisa sobre crenças de professores acerca da habilidade de produção oral, Zolnier (2010) se refere às *dificuldades pessoais e contextuais* encontradas por professores de LEM para desenvolverem um ensino centrado na oralidade. Dentre as primeiras, destaca-se o baixo nível de competência linguística desses profissionais e, dentre as segundas, indisciplina dos alunos, materiais didáticos escassos e turmas cheias.

Quando pensamos na educação básica, o dilema não parece diferir muito. Os alunos se debatem entre o desejo de falar na língua que estudam e a desmotivação para fazê-lo ante as próprias dificuldades, potencializadas pelos obstáculos supramencionados. Pesquisas diversas vêm corroborando esse conflito entre o que Almeida Filho (2010) denominou de abordagens de ensinar e de aprender uma língua estrangeira na escola pública, a exemplo dos estudos empreendidos por ANDRADE NETA (2011), Coelho (2005), Lima (2005), Zolnier (2007). Ao investigar as crenças e expectativas de um grupo de estudantes, Zolnier (2007) constata que os alunos alimentam um enorme desejo de aprender a língua para se comunicarem oralmente. Para os que ainda não iniciaram o estudo da língua na escola (4ª série), o interesse está presente em 96% das pessoas investigadas, chega a estar presente na totalidade (100%) daqueles que começaram a estudar a língua (5ª série), mas parece decrescer (65,2%) entre os que avançaram mais nesse tentame (8ª série).

Para muitas pessoas, estejam elas na condição de professores(as) em formação ou já em pleno exercício da docência na educação básica, a expressão oral é, sem dúvida, a destreza linguística que mais entaves encontra para o seu desenvolvimento e, também, a que mais emoções intensas suscita. Em parte, essa dificuldade se deve ao alto nível de complexidade que o desempenho oral supõe. Falar na língua estrangeira requer do(a) falante um comportamento adequado e eficaz naquela comunidade de fala, o que implica dispor de conhecimentos linguísticos (em todos os níveis), socioculturais, discursivos e pragmáticos, mas também, saber gerenciar as emoções que naturalmente acompanham as interações humanas, às quais podem ser adicionadas aquelas intrínsecas à experiência de expressar-se na língua estrangeira.

Quanto maior for o nível de competência comunicativa do(a) falante não nativo(a), menores obstáculos terá para comunicar-se oralmente. Nesse contexto, a competência comunicativa pode ser definida como “la habilidad de no sólo aplicar correctamente las reglas gramaticales de una lengua y formar oraciones gramaticalmente correctas, sino también de saber cuándo y dónde dichas oraciones pueden decirse y a quién” (RICHARDS; PLATT; PLATT, 1997, p. 68).

A Base Nacional Comum Curricular (doravante, BNCC) inclui a oralidade como um dos eixos do ensino de línguas (materna e estrangeira), tanto no ensino fundamental como no ensino médio. Para o ensino da língua inglesa, única LEM de inclusão curricular obrigatória atualmente, no Brasil, o ensino da oralidade contempla:

a compreensão (ou escuta) e a produção oral (ou fala), articuladas pela negociação na construção de significados partilhados entre os interlocutores. Assim, práticas de interação oral em diferentes contextos discursivos promovem situações de aprendizagem de elementos constitutivos da fala (pronúncia, entonação e ritmo), bem como de estratégias de compreensão (compreensão global, específica e detalhada) e de negociação (solicitação de esclarecimentos e con rmações, uso de paráfrases e exemplificação) (BRASIL, 2018, p. 200).

Espera-se, ainda, de acordo com esse documento de concretização curricular, que a oralidade proporcione o desenvolvimento de comportamentos e atitudes que incluem o aventurar-se a falar e o saber lidar com emoções comuns nesse processo: “arriscar-se e se fazer compreender, dar voz e vez ao outro, entender e acolher a perspectiva do outro, superar mal-entendidos e lidar com a insegurança” (BRASIL, 2018, p. 200). Quanto à dimensão pedagógica, sugere-se que o professor (a) lance mão de insumos autênticos, como os diferentes recursos midiáticos verbo-visuais, para promover práticas de interação discursiva e reflexões sobre a “língua em uso” e “para uso”.

Lidar com a insegurança e outras emoções que afloram nesse processo de arriscar-se a expressar-se oralmente na língua estrangeira constitui um saber pouco tratado na formação de professores. Começa pelo conhecimento das emoções, passa pelo entendimento de sua influência na formação e continua na aplicação prática desse conhecimento ao gerenciamento das emoções próprias e alheias, que inclui saber utilizar as emoções que favorecem a aprendizagem da língua e administrar aquelas que a dificultam.

Para o biólogo Humberto Maturana (2005, p. 15), as emoções são um fenômeno biológico, “são disposições corporais dinâmicas que definem os diferentes domínios de ação em que nos movemos. Quando mudamos de emoção, mudamos de domínio de ação”. Levando esse conceito para o contexto de ensino/aprendizagem de línguas, em especial no quesito produção oral, é sabido que muitas/os alunas/os (assim como professoras/es em serviço na rede básica de ensino) se sentem inseguras/os, ansiosas/os, desconfortáveis em relação a sua habilidade oral (MICCOLI, 2000; ARAGÃO, 2011; MARTINS, 2017). Sentimentos negativos como esses incidem na dinâmica corporal, especificam os domínios de ação em sala de aula, e podem fazer com que elas/es se sintam travadas/os em relação à produção oral, afinal essa é a habilidade que a maioria dos aprendizes/falantes intencionam aprender: falar a língua (PAIVA, 2007, p. 169). A tensão entre o falar a língua e o julgamento, atrelados a crenças limitantes sobre as concepções de língua- baseadas em epistemologias coloniais, como padrões de estrutura fixas de países do centro (SCHIMITZ, 2012; SIQUEIRA, 2018) - podem servir de empecilhos para o desenvolvimento dessa habilidade, visto que as emoções modulam nossas ações e estas sofrem influência de nossas crenças. Emoções e crenças são constituintes de nossas identidades (BARCELOS, 2013; MARTINS, 2017) e essas são (re) construídas na e pela linguagem (NORTON, 1997).

Aqui, entendemos crenças como formas de perceber o mundo com o qual o sujeito se identifica (BARCELOS, 2013) e na linguagem elas “se tornam interligadas com as emoções quando alunos [falantes em geral] refletem sobre a influência de suas crenças e emoções nas suas ações” (ARAGÃO, 2011, p. 303 – Tradução nossa). Emoções negativas podem abalar as crenças de professores sobre a capacidade de ensinar e do aluno, de aprender e gerar crenças limitantes sobre a prática. A crença, por exemplo, na busca do aprendiz e do professor não-nativo pelo ideal da língua, da competência perfeita (a princípio, inalcançável e supostamente restrita ao falante nativo da sua língua (KRAMSCH, 2001; FERNANDES, 2006) influenciam as emoções-identidades (MARTINS, 2017) de falantes, podem incitar sentimentos negativos (insegurança, ansiedade, medo) quanto a sua forma de falar a língua, visto que “somos o que tememos e desejamos” e “as identidades são embasadas em experiências incorporadas, medo e desejo” (LEMKE, 2008 apud BARCELOS, 2013, p. 9).

Apesar de vários pesquisadores como Rajagopalan (2003), Kramsch (2001), Jenkins (2007), Siqueira (2018), dentre outros terem contestado o mito do falante nativo, ao defenderem que uma língua não se constrói pelo simples fato de um indivíduo adquiri-la como sua primeira língua, ou mesmo por morar desde o seu nascimento no país onde ela é falada, ainda nos deparamos com a idealização e a glorificação da figura do falante nativo que o coloca como superior em relação ao falante não-nativo, nos contextos de sala de ensino/aprendizagem e de formação de professores de L2/LE. Assim, urge entendermos o processo de ensino/aprendizagem de línguas como um “amplo processo de redefinição de identidades [...] as línguas são a própria expressão das identidades de quem delas se apropria [...] Quem transita por entre diversos idiomas está redefinindo sua própria identidade” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 69). As discussões nas duas seções seguintes, em que apresentaremos os resultados de pesquisa desenvolvidas pelas autoras acerca da formação inicial e continuada de professores de línguas sobre o falar em LE, poderão ilustrar e reiterar as discussões desenvolvidas até aqui.

## **O MEDO DE FALAR E DE ERRAR NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORAS/ES DE ELE**

Nas pesquisas sobre as emoções na formação inicial de professores de ELE, envolvendo alunos (as) de Letras-Espanhol de três universidades públicas baianas, descobrimos que a possibilidade de expressar-se oralmente na língua estrangeira é um dos desencadeadores emocionais mais mencionados pelas/os participantes, senão o principal, quando refletem sobre a influência da afetividade na formação docente. Dentre as muitas emoções que emergem nesse contexto (vergonha, ansiedade, insegurança, tristeza, raiva, indignação, alegria, segurança, orgulho, medo), a mais destacada é, sem dúvida, o medo e as emoções com as quais guarda estreito parentesco, como a ansiedade e o temor.

A descoberta dessa emoção prevalente nas experiências de exposição oral, que se faz presente de forma constante, constrangedora e desconcertante quando as/os alunas/os se veem desafiadas/os, convidada/os ou, inclusive, obrigadas/os a falar, utilizando-se da língua estrangeira como meio de expressão, em princípio, não nos surpreendeu, posto que pode ser entendida como uma extensão do medo de falar em

público, amplamente investigado no âmbito das fobias sociais (glossofobia). Além disso, sabe-se que o medo, que tem o falar publicamente como gatilho, é uma emoção amplamente sentida pelo público em geral e pelas/os estudantes universitários, em particular, frequentemente conclamados a expor-se oralmente, seja ante a necessidade de fazer perguntas esclarecedoras nas aulas, seja em apresentações obrigatórias ou recomendadas de trabalhos na sala de aula ou em eventos científicos, o que costuma ocorrer entre crises de sudorese, sequeidão na boca, dores de barriga, rigidez corporal, gagueira, tremedeira, alterações na coloração da pele e os tão temidos bloqueios mnemônicos, popularmente conhecidos como o “ficar em branco”.

No entanto, o que de fato nos surpreendeu em nosso corpus foi a recorrente associação entre o medo de falar na língua e o medo de errar. Ou seja, para esse público aprendiz de língua estrangeira e aspirante à docência nessa área, cometer erros não é nem desejável nem aceitável (ANDRADE NETA, 2011; 2012), conforme já tratado em outro momento. O medo de errar tende a agravar o medo de falar e este, por sua vez, aumenta as possibilidades de errar ao falar. Por outro lado, se expandido, consolidado e não gerenciado eficazmente, o medo de falar e de errar podem, e de fato isso ocorre em muitas ocasiões, acarretar sérios e irreversíveis prejuízos ao processo de aprendizagem e, posteriormente, de ensino da língua estrangeira na qual se licenciou.

Em geral, as/os professoras/es em formação reconhecem que “para você estudar uma língua estrangeira, você precisa perder a timidez, que é necessário falar” (Marta, EFG); que “o medo é um obstáculo [...] paralisa” (Amanda, EI), “o medo é um sentimento que dificulta muito a aprendizagem de espanhol [...] e se a gente não fala, a gente não exerce a língua; então a gente não aprende se a gente tem medo de falar na frente do professor, do aluno, de algum colega” (Lua, EFG). Reconhecem, ainda, a interação oral como uma característica prevalente de aulas consideradas como agradáveis, pois, “quando o professor permite que o aluno também fale [...] a aula flui, a gente não quer nem que acabe aquela aula porque a gente está discutindo, a gente está aprendendo, a gente fala errado” (Lira, EFG). Não obstante essa consciência da necessidade e do desejo de expressar-se oralmente, a vivência do medo e suas consequências torna-se uma experiência (quase) inevitável, sobretudo quando o seu interlocutor é o professor, como bem descreve Dri (EFG): “quando estou falando com o professor, principalmente muito avaliativo, eu travo [...] não sai nada, fico travada e

enrolo, enrolo e não consigo falar nada”. Em síntese, às vezes, há a consciência do medo, mas não, da extensão de suas consequências, como nos diz Amanda (EI): “eu tenho consciência do medo, eu tenho consciência da ansiedade, mas, talvez, eu não tenha consciência do quanto ele esteja presente em minha vida e do quanto ele pode ser é...como ele pode mudar o caminho”.

Vários são os fatores que podem atenuar ou acentuar o medo de falar nas aulas de línguas estrangeiras. Trataremos de alguns dos mais valorados pelas/os participantes que nos emprestaram suas vozes para este artigo: a) distância professora/or-aluna/o; b) atitude da/o professora/or na condução das atividades orais; c) percepção da aprendizagem e autossuperação por parte da/o aluna/o.

A distância entre professor(a)-aluno(a) é percebida como um fator agravante do medo de falar, atenuado nas circunstâncias em que a/o professora/or se mostra mais afetiva/o e acolhedora/or. Essa distância à qual se referem as/os professoras/es em formação pode ser de natureza física, cognitiva ou emocional. Assim, a/o docente emocionalmente distante é aquele que não elogia os acertos; não incentiva, motiva ou encoraja suas/seus) alunas/os, valendo-se de expressões do tipo: “você vai conseguir”, “se errar, não tem problema” (Mario, EI).

Na distância cognitiva, as/os alunas/os sentem um “certo clima de superioridade vindo deles [professores]” (Marta, EFG), “conseguem demonstrar [...] que têm o domínio de conteúdo [...] e a gente consegue perceber uma distância entre o que eles sabem e o que a gente sabe, do tipo: o que eles sabem é conhecimento de professor. Eles tentam passar aquele conteúdo, mas parece que a gente nunca vai chegar naquele nível” (Lua, EFG), é como se dissessem “cada qual no seu quadrado” (Dri, EFG).

A distância física, por sua vez, pode ser consequente das duas anteriores. Nesses casos, mesmo sabendo que a/o professora/or estaria fisicamente acessível, por se encontrar na instituição, os(as) alunos(as) não se sentem encorajados a esclarecerem suas dúvidas, pois pensam: “se a gente for perguntar, não vai ter a resposta”. Já a/o professora/or afetiva/o é aquela pessoa “que é agradável, que faz com que a gente se sinta mais à vontade” (Leila, EI), “passa aquela confiança”, diz coisas do tipo: “você vai conseguir, se você errar, eu sou sua professora, eu não estou aqui para lhe criticar” (Marta, EFG). Em suma, a qualidade da relação professor(a)-aluno(a) é determinante para a estimulação da prática da oralidade: “a relação com o

professor nos deixa desinibidos para falar e quando tenho relação ruim, a gente fica preso sem querer falar.” (Dri, EFG).

O segundo fator que impactará na atenuação ou agravamento do medo de falar nas aulas de ELE é a atitude docente na condução das atividades de expressão oral nas aulas. Nesse contexto, são fatores amplificadores do medo: falar sob pressão ou imposição docente, pois “fica um pouco inviável você falar, você se sente pressionada, você se sente inquieta”; a reação docente diante dos erros: “a cara fechada do professor” (Marta, EFG), “um professor fechado, que não se preocupa com a aprendizagem do aluno” (Leila, EI); “quando a gente fala e alguma sai errado, aí: ‘ah, não é assim’, e não ensina como é” (Dri, EFG); “ficar te parando o tempo inteiro, tem hora que dá uma agonia falar uma palavra errada e o professor fica ali te corrigindo; você quer acabar logo com a conversa para parar de falar[risos], para que o professor não fique lhe interrompendo”; medo do julgamento do(a) professor(a): “a gente tem medo do que ele [o professor] vai falar, de lhe chamar a atenção e dizer que você está falando errado, alguma coisa assim” (Lua, EFG). Em contraposição, professores(as) bem humorados(as), animados(as), motivadores(as), que compreendem os erros como sinais de aprendizagem, próprios da interlíngua, que corrigem os erros com respeito e indicam caminhos para a superação dos mesmos agem em favor da atenuação do medo de falar. Em geral, com professoras/es assim, as/os alunas/os desenvolvem maior afinidade e percebem que aprendem melhor: “quando eu tenho mais afinidade, assim, com alguns professores, eu vejo que o meu desenvolvimento é melhor do que com aqueles que é mais, assim, distantes” (Gabi, EI).

Finalmente, como um fator que atenua o medo de falar em ELE, destacamos a percepção dos(as) aprendizes de que estão aprendendo a língua e autossuperando-se. À medida que avançam em sua formação e no aprendizado da língua, o medo vai sendo atenuado e dando lugar a emoções mais apaziguadoras. “Eu chorei muito no primeiro semestre, aqui. Mas passou [risos]” (Dri, EFG); “logo quando comecei a aprender espanhol, eu não gostava de falar, saía tudo... quando a gente está aprendendo não sai tudo certo, aí ficava meio tímida, mas, depois, passou [...] Como estou aprendendo, ainda fico com vergonha [...] de falar a língua e falar errado e a pessoa não entender” (Noemia, EI), mas, agora, com a consciência da necessidade de falar para aprender e do apoio na correção, Noélia se sente mais tranquila: “hoje isso já está mais calmo. Eu vou falar errado, eu sei que vai ter alguém que vai me

consertar ou eu mesma [...] quando a gente erra, vai aprendendo mais, hoje já estou focando nisso”. Perceber-se capaz de falar funciona como desencadeador de emoções positivas. Satisfação, alegria, tranquilidade, calma, segurança são emoções autopercebidas, “quando a gente aprende a falar, quando você se comunica com outra pessoa” (Dri, EFG).

Ao tratar do poder da alma com relação às paixões, Descartes defendeu que elas não podem ser nem suprimidas nem provocadas diretamente pela ação da vontade, mas sim indiretamente “pela representação das coisas que habitualmente andam associadas às paixões que queremos ter e que são contrárias às que queremos suprimir”. No tocante ao medo, já defendia o filósofo, que o medo só pode ser superado mediante a consideração das razões, dos objetos e dos exemplos que possam nos convencer “de que o perigo não é grande; que há sempre mais segurança na defesa do que na fuga; que teremos a glória e a alegria de ter vencido, ao passo que não podemos esperar da fuga senão lamentações e tristezas; e, como estas, outras considerações” (DESCARTES, 2019, p. 50, Edição Kindle). No contexto da formação de professores de Espanhol, compreender a influência das emoções na oralidade será sempre um caminho seguro para gerenciar as emoções que podem ser perturbadoras e fomentar aquelas que estimulam e sustentam a aprendizagem da língua.

## **NATIVIDADE E EMOÇÕES AO FALAR INGLÊS NA FORMAÇÃO CONTINUADA IMERSIVA**

Como temos discutido, no contexto de ensino de línguas o falante nativo é visto, muitas vezes, como um modelo a ser seguido (SCHMITZ, 2012; MARTINS, 2017). Tradicionalmente o ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira (LE) tem sido fundamentado na diferença e comparação entre falantes nativos e não-nativos, sendo esperado que o falante não-nativo copie o falante nativo e que esse defina as normas da língua (KRAMSCH, 2001). Com respeito a isso, Fernandes (2006) argumenta que diversos professores abdicam de sua identidade por se compararem ao falante nativo, modelo este idealizado e impregnado no brasileiro aprendiz de línguas. Consequentemente, muitas vezes professores alimentam crenças e sentimento de insegurança no que diz respeito ao ensino e aprendizagem da língua por achar que

não sabem “falar” inglês gramaticalmente correto, com fluência e/ou sem sotaque (RAJAGOPALAN, 2003; ARAGÃO, 2007; ASSIS-PETERSON; COX, 2013).

Segundo Rajagolapan (2005), professores não-nativos se sentem inferiorizados, envergonhados e traumatizados em relação a sua própria competência linguística ao se compararem ao nativo. Deste modo, professores e aprendizes de LI/LE, que buscam tal idealização, terminam construindo identidades de falantes inseguros, inferiores e com baixa autoestima em relação às suas habilidades orais. Afinal, “a língua estrangeira e a cultura que a sustenta sempre foram apresentadas como superiores às dos discentes [e docentes]” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 68).

Felizmente, devido aos pesquisadores de Inglês como Língua Franca (ILF) e Inglês Internacional (PENNYCOOK, 1998; RAJAGOPALAN, 2003; JENKINS, 2007; SIQUEIRA, 2018), essa percepção sobre o ensino da língua começa, aos poucos, a sofrer expressivas mudanças. Esses autores defendem que as línguas são dinâmicas e sofrem constantes influências externas. Além disso, eles apontam que o ensino de LI não deve estar atrelado a padrões referenciais de países do centro - Inglaterra ou Estados Unidos (SCHMITZ, 2012; SIQUEIRA, 2018), pois como a língua não depende das normas desses países por ser construída pelos diversos falantes do mundo que não possuem o inglês como língua materna (JENKINS, 2007). Ou seja, não há mais a necessidade de se comparar ao falante nativo e tampouco suas balizas como modelo.

Essa discussão nos alerta para o papel do professor de inglês no que diz respeito, especialmente, ao desenvolvimento das habilidades orais em sala de aula, pois ele precisa desconstruir e desmistificar a busca do estudante de querer falar como um falante nativo, fato que apaga a sua identidade. O professor, então, pode, como alternativa, motivar o aprendiz a falar a partir do seu lugar de origem, tomando consciência de sua concepção de língua(gem) e sobre a sua atitude no que tange à aquisição do modelo idealizado de pronúncia do falante nativo.

No entanto, nos perguntamos: como mudar esta realidade se os próprios professores muitas vezes reiteram crenças de natividade e focam no ensino voltado à competência linguístico-comunicativa atrelado ao ensino de uma cultura da língua-alvo? Essa habilidade, na maioria das vezes, é percebida pelos professores de línguas como um indicador de proficiência na Língua estrangeira (BARCELOS, 2000), afinal a maioria dos aprendizes não menciona a intenção de aprender a ler na língua

alvo, por exemplo, mas sim de falar a língua (PAIVA, 2007, 169). Ou seja, falar a língua implica proficiência e prestígio e se não for desenvolvida indica pouco conhecimento linguístico e, assim, uma identidade profissional inferiorizada.

O sentimento e a percepção sobre o seu nível de desenvolvimento na habilidade oral parece motivar professoras/es a buscarem uma formação continuada com vistas a se sentirem mais confiantes para atuarem em sala de aula. Foi o caso das participantes de nossa investigação que viram no Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa (PDPI), a oportunidade de fortalecer a fluência oral em inglês e ter contato com a cultura da língua.

Feitas essas considerações/Dito isso, podemos anunciar o objetivo desta seção que é o de trazer as vozes de **duas** professoras (Maria I e AmarinF) da rede pública de ensino da Bahia para refletirmos sobre suas emoções ao falar inglês na/após formação continuada no PDPI (MARTINS, 2017)<sup>2</sup>. Mais especificamente, sobre como as professoras veem suas habilidades orais após o PDPI e sobre o impacto dessa experiência nas suas emoções. Trazemos as vozes das participantes a partir de uma narrativa autobiográfica e de duas entrevistas semiestruturadas (gravada em áudio pelo *Whatsapp*<sup>3</sup>), para que pudéssemos entender as histórias pessoais e profissionais dos participantes, assim como com sua relação com o ensino/aprendizagem de inglês e suas habilidades orais.

Desde a primeira entrevista Maria I revela que não se considerava fluente em LI, que sua habilidade de maior dificuldade é o *speaking* e que tinha o objetivo de ampliar o conhecimento na língua durante o programa. AmarinF também não se considerava fluente em LI, desejava melhorar seu *speaking* e seus objetivos frente ao programa

---

<sup>2</sup> As discussões trazidas nesta seção são frutos de uma pesquisa maior, para fins de Dissertação de Mestrado, sobre o impacto do PDPI nas emoções-identidades do professor de inglês. Assim, o processo de geração e coleta dos documentos de pesquisa de campo se baseou em Martins (2017). Por se tratar de uma pesquisa que implica pessoas (professores em formação continuada), os dados precisaram ser apreciados e aprovados pelo Comitê de Ética da Universidade vinculada ao presente estudo (o nome completo será adicionado se o artigo for aceito), cuja numeração do processo é 51182215.9.0000.5526.

<sup>3</sup> *WhatsApp* é um software para smartphones utilizado para troca de mensagens de texto instantaneamente, além de vídeos, fotos e áudios através de uma conexão à *internet*. Este foi o meio escolhido pelos participantes para a realização das entrevistas, apesar de lhes terem sido dada a possibilidade das entrevistas serem realizadas de forma presencial, na qual a pesquisadora iria se deslocar até a cidade do participante para que a entrevista acontecesse.

eram conhecer os EUA e ter contato com a cultura americana e o nativo, sonho também de outros participantes.

AmorinF não representa a sua fluência em LI de forma positiva. Ela demonstra emoção de insegurança em relação à própria proficiência linguística. Segundo ela “em alguns momentos existe essa insegurança em relação à comunicação” (Ent. 2). Segundo Maturana (In: (MAGRO, GRACIANO e VAZ, 2002, p. 178), as conversações de auto-depreciação que fazemos em nossas interações ou em nossa intimidade reflexiva, nos faz entrar em domínios de ações contraditórias que “interferem com a qualidade do nosso afazer, qualquer que seja o âmbito operacional em que nos encontremos”. Para o autor, “se vivemos nesse tipo de conversação recorrente estabilizamos uma dinâmica de linguajar e emocionar que continuamente confirma como adequada a nossa avaliação negativa de nós mesmos” (MAGRO; GRACIANO; VAZ, 2002, p. 178). Essa emoção molda a nossa identidade, haja vista ser essa a forma com que uma pessoa entende seu relacionamento com o mundo e é construída no processo de relação entre os indivíduos.

Nesse sentido, através da identidade que os indivíduos constroem suas emoções e crenças (NORTON, 1997). Isso pode ser constatado na representação de AmorinF em relação à sua fluência. Ela faz uma avaliação negativa de sua habilidade oral construindo, conseqüentemente, uma identidade de falante insegura diante do seu contexto de trabalho. Com base no excerto que segue, infere-se que, seu ensino de LI era baseado na insegurança e pouca valorização de si mesma: “[...] confiante apesar dos pesares, fazem parte do contexto do professor brasileiro. Principalmente com dificuldades e inseguranças, mas depois com o tempo a gente vai se adaptando, é o processo natural e necessário” (AmorinF – Ent. 2 – ao falar sobre a forma com que se vê como professora atualmente).

Por sua vez, Maria I expõe que sempre teve mais facilidade nas outras habilidades como gramática, o *listening*, a escrita, e tinha um pouco de dificuldade na fluência, segundo ela, “por não ter contato com o falante nativo” (Maria I, Ent. 2). Como temos discutido nesta seção, o ensino de LE tem se baseado na comparação entre falantes (nativos x não-nativos) na qual se espera que o nativo determine as normas da língua que o não-nativo deve seguir (KRAMSCH, 2001). Este fato pode ser confirmado no excerto acima, na qual Maria I acredita que a sua dificuldade com a língua e sua fluência estão diretamente relacionadas ao fato de não ter contato

constante com o nativo. Podemos perceber que a noção de aprendizagem de Maria I ainda está pautada na ideia de que só existe um tipo de comportamento linguístico não apreendendo que é impossível que exista um único padrão de comportamento cultural, devido ao fato de que a língua e suas variações são moldadas pela cultura.

Ainda sobre esse aspecto, Maria I frisa que apesar de ter tias casadas com americanos, não era tão comum o seu contato com estrangeiros e essa parte fez com que ela se sentisse um pouco apreensiva em relação ao programa, em relação como seria vista pelos colegas, pelos professores e como ela conseguiria se comunicar em línguas estrangeiras em situações reais. De acordo com Lemke (2008, p. 37 apud Barcelos, 2013) nossa identidade está associada com o que temos/desejamos e tem como base as experiências incorporadas: medo e desejo. Para o autor, na maioria das vezes “existem pressões e fatores emocionais que nos levam a ‘identificar’ com somente um ou alguns dos tipos sociais disponíveis em nossas comunidades”, como aconteceu com Maria I, a princípio.

Em relação a sua fluência após o PDPI, ambas representam de maneira positiva. AmarinF relata a evolução de sua fluência após a participação no programa, principalmente no que se refere à segurança ao falar em inglês: “[...] falar inglês aqui no Brasil é uma coisa né, a gente acaba falando pouco, se comunicando pouco em língua inglesa, mas, no entanto, quando nós visitamos, ficamos um período [...], se comunicando em língua inglesa, voltamos com mais segurança sim” (AmarinF – Ent.2). Já Maria I revela que houve uma transformação em relação à forma com que via a sua habilidade oral:

[...] melhorou consideravelmente, quebrou barreiras e eu venho usando uma comunicação em uma maneira mais eficiente. Acho que minha fluência foi evoluindo, mas tinha todas as dificuldades da minha graduação ter sido feita em uma escola pública eu não ter tido tanto recurso, o que melhorou muito a minha fluência após a formatura foi que eu trabalhei dezoito anos em um curso de inglês fui coordenadora, então, isso favoreceu acesso ao material didático, aos áudios, a falar o inglês em sala de aula. Mas estivesse somente na realidade da escola pública brasileira seria complicado porque quem sai da faculdade não se capacita, não entra em contato com rede particular ou cursos de inglês acaba não conseguindo ter fluência nenhuma. Fica só mesmo na parte gramatical (Maria I – Ent.2).

Lemke (2008, p. 27) argumenta que nossa identidade está relacionada a aspectos, como fraquezas, afiliações, o que temos ou não. Crenças e emoções, como medo e desejo, são também um desses aspectos. Neste sentido, o comentário de Maria I nos mostra que após a experiência no PDPI e o contato com o nativo ela se

sentiu mais capaz em relação a sua habilidade oral, reforçando crenças idealizadas anteriormente. O modelo do ideal nativo tão presente nos dizeres de Maria I vai contra a posição que o inglês adquiriu hoje em dia, uma vez que ele é utilizado como língua franca entre pessoas que não falam entre si suas respectivas línguas nacionais (KRAMSCH, 2001), abalando então a ideia do nativo e não nativo.

Segundo autores como Moita Lopes (2006), os brasileiros aprendizes de LI se sentem afetados pelo sentimento de inferioridade, o que provavelmente é resultado das influências provenientes desde os tempos da colonização, como é o caso de Maria I e AmarinF. Elas só se sentiram seguros em relação às suas habilidades após viajar para um país cuja língua inglesa era falada e terem sido capazes de interagir com os donos da mesma. Moita Lopes, a partir de seu estudo com professores de Língua inglesa, realizado em 1996, afirma que não só os professores mostraram uma atitude colonizada, mas considera que essa atitude parecia estar latente no povo brasileiro em geral. Após vinte anos da pesquisa de Moita Lopes essa dissertação é desenvolvida e, apesar da pequena amostra que ela traz, não se percebe muita mudança em relação às identidades dos aprendizes de LI no Brasil.

O excerto citado anteriormente também mostra a crença de Maria I que a pessoa não desenvolve a habilidade oral, e conseqüentemente a fluência em LI, na rede pública de ensino, sendo esta somente uma realidade daqueles que tem a oportunidade em trabalhar em cursos livres ou redes particulares. Desse modo, ela revela que após o PDDI ela se sentiu mais fluente, porque teve a oportunidade de usar a língua inglesa no seu contexto real, em situações reais, como o uso do transporte, aulas, compras, alimentação e diversas outras situações. Então, após a experiência ela se sentiu bem mais preparada, mais segura e capaz de estar falando em inglês. Tal resultado vai ao encontro do que temos discutido, que as crenças são determinantes das emoções e essas da construção identitária do indivíduo (BARCELOS, 2013).

Assim como Maria I, AmarinF também sente que a experiência trouxe benefícios para sua atuação frente a contextos reais de comunicação, retomando o fator segurança como um dos maiores benefícios:

[...] o programa trouxe pra gente mais segurança, algo que, um sentimento de que “eu posso”. Talvez eu não esteja conseguindo me expressar da maneira correta, porque eu falei lá no início que não trouxe pra mim melhorias, grandes melhorias no sentido do *listening* e no *speaking*, mas assim, mesmo com essas pequenas melhorias, elas foram perceptíveis pra mim, então traz mais segurança sim. A vantagem do curso é que ele traz para o professor de língua inglesa mais segurança. Eu senti assim, mais segura, mais firme em relação ao meu conhecimento de língua inglesa. (AmorinF - Ent.1)

Como pontuado por AmorinF no excerto acima, após o PDPI ela se percebe com uma identidade segura, firme e confiante de falante de LI. O que se pôde perceber ao longo da análise é que as experiências no PDPI, de maneira geral, contribuíram para suscitar novas emoções (confiança, segurança, capacidade) em relação ao desenvolvimento das habilidades orais de Maria I e AmorinF, empoderando suas identidades enquanto falantes/professores de inglês.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Infelizmente, a oralidade ainda é uma matéria pendente no ensino de línguas estrangeiras em boa parte das escolas brasileiras. Defendemos que um dos fatores determinantes para o fracasso do ensino de línguas que considere a expressão oral como prioridade se deve ao papel das crenças e das emoções que permeiam a formação inicial e continuada desses profissionais.

Neste artigo, procuramos construir uma ponte entre a formação inicial e a formação continuada de professores de língua espanhola e de língua inglesa, que nos conduzissem a uma compreensão de como se sentem quando desafiados a expressar-se oralmente nessas línguas que aprendem e ou ensinam, evidenciando suas emoções, sentimentos, crenças e circunstâncias desencadeadoras. Pudemos observar os domínios de ação em que eles(elas) se movem, a transição de um domínio a outro, mediante as auto superações.

Com base nas vivências relatadas, chegamos à seguinte conclusão, a modo de hipótese: o(a) professor(a) em formação que, tomado(a) por emoções avassaladoras e paralisantes, como podem ser o medo, a insegurança, a frustração, a ansiedade, adotam comportamentos de esquiva e fuga da expressão oral nas aulas, tenderá a, quando se torne professor(a), alimentar a crença na impossibilidade de os(as) alunos(as) aprenderem uma língua estrangeira na escola e, em decorrência ou como causa dessa crença, adotará abordagens de ensino que não primam pelo

desenvolvimento pleno da competência comunicativa dos(das) alunos(as). No sentido contrário a essa primeira realidade, professores(as) que, durante a graduação, se deixaram conduzir por emoções impulsionadoras da busca pelo saber, como podem ser a curiosidade, a alegria, a satisfação, a segurança e souberam lidar melhor com as emoções perturbadoras do processo de aprendizagem, serão professores(as) que, se não se deixarem abater pelos fatores de ordem institucional, se sentirão mais à vontade para expressar-se na língua estrangeira, adotando, assim, uma postura mais comunicativista. Com maior probabilidade, sua prática incluirá o ensino das habilidades orais.

Embora haja a presença de outras emoções permeando a oralidade nas aulas de Espanhol, o medo e seus parentes mais próximos (ansiedade, temor, pavor, pânico) têm um impacto acachapante nas experiências de formação inicial dos professores de ELE, especialmente porque podem exercer um efeito paralisante no processo de aprendizagem da língua e, não raro, seus efeitos continuam reverberando no ensino da língua estrangeira na educação básica. O efeito paralisante também pode decorrer de crenças e pensamentos coloniais no que diz respeito a falar a língua, como foi o caso das participantes AmorinF e Maria I que se sentiam inseguranças em falar com o nativo.

Tratar desses aspectos emocionais e de tantos outros importantes para a formação docente é urgente e necessário, visto que podem influenciar no processo de ensino de línguas e, conseqüentemente, nas crenças-emoções-identidades dos discentes. Salientamos que os cursos de formação docente precisam ampliar seu escopo, não focando somente em elementos teórico-metodológicos, mas também no desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa e letramento emocional de professoras/es

## REFERÊNCIAS

ZOLNIER, M. C. A. P. Crenças de professoras sobre a habilidade de produção oral. *In*: BARCELOS, A. M. F.; COELHO, H. S. H. (org.). **Emoções, reflexões e (trans)form(ações) de alunos, professores e formadores de professores de línguas**. Campinas: Pontes, 2010. p. 179-205. v. 1.

ANDRADE NETA, N. F. Errar es humano, por eso, no hablo: un análisis del miedo de hablar y de cometer errores en el aula de ELE. **Estudios Lingüísticos**, [s. l.], v. 45, p.131-169, 2012.

ARAGÃO, R. C. Emoção no ensino/aprendizagem de línguas. *In*: MASTRELLA-DEANDRADE, M. R. (org.). **Afetividade e Emoções no Ensino/Aprendizagem de Línguas**: Múltiplos Olhares. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 163-189.

Barcelos, A. M. F. **Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience**: A Deweyan Approach. 2000. Tese (Doutorado em Ensino de Inglês como Segunda Língua) – College of Education, The University of Alabama, Tuscaloosa, 2000.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 6. ed. Campinas: Pontes, 2010.

ANDRADE NETA, N. F. **Emociones y sentimientos en la formación de profesores de Español como Lengua Extranjera**. Tese (Doutorado em Didáctica de la Lengua y la Literatura) – Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2011.

ARAGÃO, R. C. **São as histórias que nos dizem mais: emoções, reflexão e ação na sala de aula**. 2007. Tese (Doutorado em Estudos Lingüísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

ASSIS-PETERSON, A. A. de; COX, M. I. P. Standard English & World English: entre o siso e o riso. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 11, n. 2, p. 153-166, 2013.

BARCELOS, A. M. F. Desvelando a relação entre crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas, emoções e identidades. *In*: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIN, M. A.; CARVALHO, A. M. (org.). **Linguística Aplicada e Ensino**: Língua e Literatura. Campinas: Pontes, 2013. p. 153-186.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC: 2018.

DAMÁSIO, A. **Em busca de Espinosa**: prazer e dor na ciência dos sentimentos. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

DESCARTES, R. **As Paixões da Alma**. [S. l.]: Mimética, 2019. *Edição Kindle*.

FERNANDES, C. S. **Representações e construção da identidade do professor de inglês**. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

FULBRIGHT BRASIL. **Bolsas para brasileiros**. *In*: FULLBRIGHT Brasil. [S. l.], [20-?]. Disponível em: <http://fulbright.org.br/bolsas-para-brasileiros/>. Acesso em: 17 maio 2014.

- GUERRA, I. C. **Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo**: sentidos e formas de uso. Cascais: Principia, 2008.
- JENKINS, J. **English as a lingua franca**: attitude and identity. Oxford: Oxford University Press, 2007.
- KRAMSCH, C. El privilegio del hablante intercultural. *In*: BYRAM, M.; FLEMING, M. (ed.). **Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas**. Madrid: Cambridge University Press, 2001. p. 23-37.
- MAGRO, C.; GRACIANO, M.; VAZ, N. (ed.). **Ontologia da Realidade**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002
- MARTINS, S. T. de A. **O impacto do PDPI nas emoções-identidades do professor de Inglês**. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguagens e Representações) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2017
- MATURANA, H. R. **Emoções e Linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- MATURANA, H. R. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- MICCOLI, L. S. A deeper view of ELF learning: student's classroom experiences. **Claritas**, [s. l.], v. 6, n. 3-4, p. 185-204, 2000.
- MOITA LOPES, L. P. **Por uma Linguística Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- NORTON, P. Language, identity, and the ownership of English. **Tesol Quarterly**, [s. l.], v. 31, n. 3, p. 409-429, 1997. Disponível em: [http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.2307/3587831/epdf?r3\\_referer=wol&tracking\\_action=preview\\_click&show\\_checkout=1&purchase\\_referrer=www.google.com.br&purchase\\_site\\_license=LICENSE\\_](http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.2307/3587831/epdf?r3_referer=wol&tracking_action=preview_click&show_checkout=1&purchase_referrer=www.google.com.br&purchase_site_license=LICENSE_) Acesso em: 5 maio 2021.
- PAIVA, V. L. M. O. As habilidades orais nas narrativas de aprendizagem de inglês. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, Campinas, v. 46, n. 2, p. 165-179, 2007.
- PENNYCOOK, A. **English and the Discourses of Colonialism**. London: Routledge, 1998.
- PUIG, M. S. 2004. La investigación educativa: génesis, evolución y características. *In*: ALZINA, R. B. **Metodología de la investigación educativa**. Madrid: La Muralla, 2004.
- PUIG, M. S.; ALZINA, R. B. Fundamentos metodológicos de la investigación educativa. *In*: ALZINA, R. B. **Metodología de la investigación educativa**. Madrid: La Muralla, 2004.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. Originalmente publicado em 2003.

RICHARDS, J. C.; PLATT, J.; PLATT, H. **Diccionario de lingüística aplicada y enseñanzas de lenguas**. Barcelona: Ariel, 1997.

SCHMITZ, J. R. To ELF or not to ELF (English as a Lingua Franca): that's the question for Applied Linguistics in a globalized world. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 12, n. 2, p. 249-284, 2012.

SIQUEIRA, D. S. P. Inglês como Língua Franca não é Zona Neutra, é Zona Transcultural de Poder: Por uma Descolonização de Concepções, Práticas e Atitudes. **Revista Línguas & Letras**, Cascavel, v. 19, n. 44, p. 93-113, 2018.

ZOLNIER, M.C.A. P. **Língua inglesa**: expectativas e crenças de alunos e de uma professora do ensino fundamental. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Departamento de Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

### **Sobre as autoras**

#### **Nair Floresta Andrade Neta**

Graduada em Letras com habilitação em Espanhol, pela Universidade Estadual de Santa Cruz (1994), mestrado em Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira, pela Universidade de Alcalá (2001) e doutorado em Educação (Didáctica de las Lenguas y la Literatura), pela Universidade Complutense de Madrid (2012). Membro da Associação Brasileira de Hispanistas (ABH) e da Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE). Integrante do Grupo de Pesquisa PROELE Formação de Professores de Espanhol em contexto latino-americano. Líder do Grupo de Pesquisa EmoFor (Emoção e Formação). Professora Titular de Espanhol, da Universidade Estadual de Santa Cruz, onde participa, como professora efetiva, do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS); da coordenação do projeto de extensão permanente: Linguagem e Práticas Educativas: diálogos com a escola; da coordenação do PIBID-Espanhol; da Coordenação do Projeto de Extensão Emoções à flor da pele: aprendendo a lidar com elas; do programa de Especialização em Didática de Espanhol como Língua Estrangeira na Educação Básica. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Ensino-Aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira, Formação de Professores e Didática da Língua. Estuda o componente afetivo na formação de professores, com ênfase no estudo das emoções e sentimentos como fenômenos afetivos nucleares da Inteligência Emocional, da Educação Emocional e do Letramento Emocional. Pioneira no estudo da gostatividade como fenômeno afetivo emergente.

**Suellen Thomaz de Aquino Martins**

Doutoranda em Letras: Linguagens e Representações pela Universidade Estadual de Santa Cruz. Mestra em Letras pela mesma universidade (UESC/2017). Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade de Santo Agostinho (FACSA/2012). Pós-graduanda em Educação e Tecnologias pela Universidade Federal de São Carlos. Graduada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e suas Literaturas e Língua Inglesa e suas Literaturas (UESC). Atua como professora Substituta de Língua Inglesa na Universidade Estadual de Santa Cruz e professora efetiva na rede básica de ensino público. É pesquisadora do grupo de Pesquisa FORTE/UESC (Formação, Emoção, Reflexão e Tecnologia) com foco em formação associada ao uso de tecnologias, e do CEALI (UFV) com foco em Crenças sobre o Ensino e Aprendizagem de Línguas. Pesquisa inter-relações entre linguagem, tecnologias, emoções, identidades e crenças na formação docente (inicial/continuada) e em experiências de ensino e aprendizagem de línguas.