



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

SILVIA REGINA AKIKO HESHIKI

**IMPLICAÇÕES DE INCIDENTES CRÍTICOS NA IDENTIDADE  
DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA**

---

Londrina  
2022

SILVIA REGINA AKIKO HESHIKI

**IMPLICAÇÕES DE INCIDENTES CRÍTICOS NA IDENTIDADE  
DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Tese apresentada ao Curso de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lilian Kemmer Chimentão.

Co-orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Michele El Kadri.

Londrina  
2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

H584 Heshiki, Silvia Regina Akiko.  
Implicações de incidentes críticos na identidade de professores de língua estrangeira / Silvia Regina Akiko Heshiki. - Londrina, 2022.  
348 f. : il.

Orientador: Lillian Kemmer Chimentão.  
Coorientador: Michele El Kadri.  
Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2022.  
Inclui bibliografia.

1. formação docente - Tese. 2. língua estrangeira - Tese. 3. incidente(s) crítico(s) - Tese. 4. identidade docente - Tese. I. Chimentão, Lillian Kemmer . II. El Kadri, Michele . III. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. IV. Título.

CDU 8

SILVIA REGINA AKIKO HESHIKI

## **IMPLICAÇÕES DE INCIDENTES CRÍTICOS NA IDENTIDADE DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Tese apresentada ao Curso de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora.

### **BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lilian Kemmer  
Chimentão  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Prof<sup>a</sup> Kyria Finardi  
Universidade Federal do Espírito Santo - UFES

---

Prof<sup>a</sup> Josimayre Novelli  
Universidade Estadual de Maringá - UEM

---

Prof<sup>a</sup> Viviane A. Bagio Furtoso  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Prof<sup>a</sup> Claudia Cristina Ferreira  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 29 de julho de 2022.

## **AGRADECIMENTOS**

A minha família, em especial ao meu pai que foi docente universitário e não se cansou de insistir no meu investimento na vida acadêmica; a meu marido Michel Winter, sempre muito compreensivo e grande incentivador de minhas conquistas; ao Samuel, meu filho, cujo crescimento me motiva a seguir em frente.

Aos professores participantes desta pesquisa que se dispuseram a responder o questionário e compartilhar os ICs que lhe vieram à memória. Sem a sua colaboração, esta tese não seria possível.

A Universidade Estadual de Londrina por me acolher como discente na graduação como aluna do curso de direito, na especialização em ensino de língua inglesa, no mestrado profissional de ensino de língua estrangeira e agora, no doutorado em estudos da linguagem.

A Professora Dra. Simone Reis por aceitar me orientar, a profa. Dra. Lilian Kemmer Chimentão por passar de co-orientadora a orientadora face à aposentadoria da Dra. Simone e a Profa. Dra. Michelle El Kadri por me co-orientar durante a licença da Dra. Lilian.

Aos colegas de turma com os quais convivi durante as disciplinas que cursei para cumprimento dos créditos. Especial agradecimento a Clicy Anny de Oliveira Santos e Alex Alves Egido que me auxiliaram a definir meu desenho de pesquisa.

A Cultura Inglesa de Londrina, em especial aos seus ex-diretores Alan Hugh Thomas, Ingrid Rizzi Razente e Maria Alice Selicani Perfetto que sempre incentivaram seus professores a aprimorarem seu aprendizado.

Aos meus colegas de trabalho que sempre me motivaram e estiveram ao meu lado durante esta caminhada. Agradecimento especial àqueles que se dispuseram a participar desta pesquisa.

As minhas amigas do “Book Club” que me proporcionaram momentos de confraternização e pausa das leituras e escrita.

## RESUMO

HESHIKI, Silvia Regina Akiko. **Implicações de incidentes críticos na identidade de professores de língua estrangeira.** 2022. 350 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

Situada na área da Linguística Aplicada e no campo da formação de professores, esta pesquisa tem como foco implicações de incidentes críticos (ICs) na identidade de professores de língua estrangeira. Tem natureza e ontologia relativista, epistemologia interpretativista e paradigma construtivista. É uma *data-based research*, ou seja, uma pesquisa guiada pelos dados. Tem como objetivo principal compreender se e de que forma professores de língua estrangeira da região de Londrina-PR vivenciam ICs em suas trajetórias profissionais. Além do objetivo principal, os objetivos específicos são 1) investigar os incidentes críticos na trajetória dos professores; 2) identificar os participantes dos ICs e suas posições sociais; e 3) analisar as implicações de incidentes críticos nas identidades dos professores. Este estudo responde às seguintes perguntas de pesquisa: 1) Quais são os incidentes críticos relatados pelos professores?; 2) Quem são os participantes desses incidentes e que posições sociais eles ocupam?; e 3) Quais são as implicações dos incidentes críticos na constituição identitária dos professores de língua estrangeira? Para tanto, os dados foram coletados via questionário eletrônico respondido por 105 participantes. Utiliza-se a Análise Paradigmática e Sintagmática (APS), que teve origem na *Grounded Theory* (GLASER; STRAUSS, 1967, GLASER, 1992) e que possibilita a compreensão relacional a partir dos dados (REIS, 2018), ou seja, o referencial teórico foi definido após a análise dos dados e inclui a perspectiva pós-estruturalista de identidade (BLOCK, 2010). Adoto o entendimento de que a identidade docente é multifacetada, emocional, construída à luz do sentido pessoal, de discursos socioculturais e de particularidades educacionais (BARKHUIZEN, 2017; BEIJAARD, 2018; COSTA; NORTON, 2017). Oriento-me, também, pelo entendimento de Barkhuizen (2017), para quem a identidade do professor de línguas deve ser interpretada a partir de diferentes perspectivas teóricas, bem como a partir de diferentes realidades contextuais e que os professores constroem sua identidade à luz da construção de sentido pessoal (NAZARI; COSTA, 2021). Os resultados apontam que os professores sofrem tanto ICs positivos quanto negativos durante suas carreiras, que tais ICs referem-se a três diferentes contextos – micro, meso e macro – e envolvem diferentes agentes. Além disso, os resultados demonstram que os ICs têm implicações no *self* e emocionais, isto é, na identidade docente. Diante dos resultados obtidos, defendo a tese de que professores, durante suas carreiras, podem sofrer ICs positivos e negativos relativos aos três diferentes contextos já citados, com a participação de diferentes agentes sociais – alunos, terceiros, o próprio professor participante, a instituição de ensino e/ou seus gestores/coordenadores, o governo e a sociedade – e que tais incidentes implicam fortemente a constituição identitária docente, pois professores podem, a partir dos ICs, modificarem-se, permanecerem inertes, desistirem da profissão, reafirmarem sua identidade e tecerem julgamentos e/ou ponderações.

**Palavras-chave:** formação docente; língua estrangeira; incidente(s) crítico(s); identidade docente.

## ABSTRACT

HESHIKI, Silvia R. A. **Implications of critical incidents on identity of foreign language teachers.** 2022. 350 p. Thesis (Doctoral Degree in Language Studies) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

This study, which is in the field of Applied Linguistics, specifically in the area of teacher education, focuses on the implications of critical incidents (CIs) on foreign language teachers' identity. It has a qualitative nature, relativist ontology, interpretative epistemology and constructivist paradigm. It is a databased research, whose main objective is to understand if and how L2 teachers of Londrina region experience CIs in their professional trajectories and how these affect their identities. In addition to the general objectives, the specific objectives are 1) to investigate critical incidents in the teachers' trajectory; 2) identify the participants of the CI's and their social positions and 3) to analyze the implications of critical accidents in the teachers' identities. This study answers the following research questions: 1). What are the critical incidents reported by teachers?; 2). Who are the participants in these incidents and what social position do they occupy? 3). What are the implications of critical incidents in the identity constitution of foreign language teachers? Therefore, data was collected via google forms with the participation of 105 language teachers. Syntagmatic Paradigmatic Analysis (APS), which originated from Grounded Theory (GLASER; STRAUSS, 1967, GLASER, 1992) and which enables relational understanding from the data (REIS, 2018) is used, that is, the theoretical framework was defined after data analysis. which includes the poststructuralist perspective of identity (BLOCK, 2010). I adopt the understanding that teaching identity is multifaceted, emotional, built in the light of personal meaning, sociocultural discourses and educational particularities (BARKHUIZEN, 2017; BEIJAARD, 2018; COSTA; NORTON, 2017). I am also guided by the understanding of Barkhuizen (2017), for whom the identity of the language teacher must be interpreted from different theoretical perspectives, as well as from different contextual realities and that teachers construct their identity in the light of the construction of personal sense (NAZARI; COSTA, 2021). Results indicate that teachers suffer both positive and negative CIs during their careers; that such CIs occur in three different contexts - micro, meso and macro; with the participation of different agents and that those have implications for the self and emotional aspects on their teaching identity. In view of the results obtained, I defend the thesis that teachers, during their careers, may suffer positive and negative CIs related to the three different contexts already mentioned, with the participation of different social agents — students, third parties, the participating teacher himself, the institution of teaching and/or its managers/coordinators, the government and society — and that such incidents strongly imply the teacher's identity constitution, since teachers can, from the CIs, change themselves, remain inert, give up the profession, reaffirm their identity and make judgments and/or considerations.

**Key words:** foreign language; critical incident(s); teacher education; teacher identity.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1 -</b>	Esquema do The Douglas Fir Group.....	97
-------------------	---------------------------------------	----

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> - Sexo .....	59
<b>Gráfico 2</b> - Faixa etária .....	60
<b>Gráfico 3</b> - Identificação .....	61
<b>Gráfico 4</b> - Graduação .....	61
<b>Gráfico 5</b> - Graduação (área de formação) .....	62
<b>Gráfico 6</b> - Exercício da docência .....	62
<b>Gráfico 7</b> - Setores da educação de atuação.....	63
<b>Gráfico 8</b> - Línguas estrangeiras selecionadas .....	63
<b>Gráfico 9</b> - Tempo de atuação .....	64
<b>Gráfico 10</b> - Município de residência.....	65
<b>Gráfico 11</b> - Município de lotação (professores da rede pública) .....	65
<b>Gráfico 12</b> - Posição social dos participantes - incidentes positivos .....	192
<b>Gráfico 13</b> - Posição social dos participantes - incidentes negativos.....	193

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	- Trabalhos sobre identidade do professor de língua estrangeira ....	29
<b>Quadro 2</b>	- Sínteses por campo e temas de pesquisas internacionais sobre incidentes críticos em estudos que versem sobre professores .....	38
<b>Quadro 3</b>	- Contextos de investigação .....	38
<b>Quadro 4</b>	- Artigos sobre ICs – bibliografia nacional .....	42
<b>Quadro 5</b>	- Síntese dos trabalhos encontrados na segunda busca .....	45
<b>Quadro 6</b>	- Estudos sobre ICs em Língua Estrangeira .....	51
<b>Quadro 7</b>	- Perguntas de pesquisas, perguntas/proposições do questionário e tipos de formulação de pergunta e de opção de resposta.....	70
<b>Quadro 8</b>	- Versões do instrumento de geração de dados.....	72
<b>Quadro 9</b>	- Questionário-piloto – comentários e/ou sugestões .....	74
<b>Quadro 10</b>	- Questionário-piloto 2 – comentários e/ou sugestões .....	77
<b>Quadro 11</b>	- Questionário final .....	78
<b>Quadro 12</b>	- Princípios e procedimentos da APS.....	89
<b>Quadro 13</b>	- Exemplo de classificação de análise paradigmática .....	90
<b>Quadro 14</b>	- Categorias analíticas.....	93
<b>Quadro 15</b>	- Cores dos relatos .....	93
<b>Quadro 16</b>	- Contextos e atores de Incidentes Positivos.....	98
<b>Quadro 17</b>	- Contextos e atores de Incidentes Negativos .....	98
<b>Quadro 18</b>	- Cores das análises das categorias .....	99
<b>Quadro 19</b>	- IC's positivos .....	100
<b>Quadro 20</b>	- IC's negativos.....	101
<b>Quadro 21</b>	- Êxitos e barreiras .....	103
<b>Quadro 22</b>	- Início de carreira .....	104
<b>Quadro 23</b>	- Identificação profissional e não adaptação profissional .....	105
<b>Quadro 24</b>	- Percepção de aprendizagem e não aprendizagem da língua .....	107
<b>Quadro 25</b>	- Avaliação.....	108
<b>Quadro 26</b>	- Empenho e descomprometimento com o aprendizado .....	110
<b>Quadro 27</b>	- Domínio pedagógico .....	111
<b>Quadro 28</b>	- Lacuna de conhecimento .....	111
<b>Quadro 29</b>	- Colocação profissional .....	113
<b>Quadro 30</b>	- Evasão escolar.....	114

<b>Quadro 31</b> - Êxitos pessoais .....	115
<b>Quadro 32</b> - Competência linguística .....	116
<b>Quadro 33</b> - Conquista pessoal.....	117
<b>Quadro 34</b> - Gestão escolar .....	118
<b>Quadro 35</b> - Imposição.....	121
<b>Quadro 36</b> - Caso fortuito .....	122
<b>Quadro 37</b> - Reconhecimento e desvalorização .....	124
<b>Quadro 38</b> - Apreciação .....	124
<b>Quadro 39</b> - Avaliação positiva .....	125
<b>Quadro 40</b> - Gratidão .....	126
<b>Quadro 41</b> - Homenagem, lembrança e reencontros .....	126
<b>Quadro 42</b> - Desvalorização da aprendizagem de L2 .....	127
<b>Quadro 43</b> - Desvalorização da docência .....	129
<b>Quadro 44</b> - Descredibilidade.....	131
<b>Quadro 45</b> - Relação interpessoal.....	132
<b>Quadro 46</b> - Afeto.....	133
<b>Quadro 47</b> - Transformação .....	133
<b>Quadro 48</b> - Predileção .....	134
<b>Quadro 49</b> - Confiança .....	134
<b>Quadro 50</b> - Influência de (ex) professores .....	135
<b>Quadro 51</b> - Violência.....	137
<b>Quadro 52</b> - Desconsideração de regras sociais .....	137
<b>Quadro 53</b> - Objeção.....	138
<b>Quadro 54</b> - Conflitos relacionais .....	140
<b>Quadro 55</b> - Fatores sociais .....	144
<b>Quadro 56</b> - Implicações decorrentes de ICs positivos .....	153
<b>Quadro 57</b> - Implicações decorrentes de ICs negativos.....	153
<b>Quadro 58</b> - Cores categorização excertos.....	154
<b>Quadro 59</b> - Self .....	155
<b>Quadro 60</b> - Reafirmação – incidentes positivos .....	156
<b>Quadro 61</b> - Reafirmação – incidentes negativos .....	156
<b>Quadro 62</b> - Percepção – papel social da língua estrangeira.....	157
<b>Quadro 63</b> - Papel social da educação e do professor de língua estrangeira ..	158
<b>Quadro 64</b> - Prática pedagógica.....	159

<b>Quadro 65</b> - Percepção pessoal.....	159
<b>Quadro 66</b> - Percepção – ausência.....	160
<b>Quadro 67</b> - Percepção – possibilidade .....	161
<b>Quadro 68</b> - Percepção - barreiras.....	161
<b>Quadro 69</b> - Percepção - negativa de ação.....	162
<b>Quadro 70</b> - Self – construção .....	163
<b>Quadro 71</b> - Aprimoramento pedagógico .....	164
<b>Quadro 72</b> - Aprimoramento acadêmico-profissional .....	164
<b>Quadro 73</b> - Aprimoramento cognitivo linguístico.....	165
<b>Quadro 74</b> - Aprimoramento cognitivo cultural .....	166
<b>Quadro 75</b> - Aprimoramento cognitivo formativo .....	167
<b>Quadro 76</b> - Inércia .....	168
<b>Quadro 77</b> - Redirecionamento do perfil profissional .....	169
<b>Quadro 78</b> - Redirecionamento - ruptura concreta.....	169
<b>Quadro 79</b> - Redirecionamento - ruptura abstrata.....	171
<b>Quadro 80</b> - Ponderação pedagógica .....	172
<b>Quadro 81</b> - Ponderação linguística .....	173
<b>Quadro 82</b> - Ponderação atitudinal.....	173
<b>Quadro 83</b> - Ponderação acadêmico-profissional .....	174
<b>Quadro 84</b> - Ponderação pessoal.....	174
<b>Quadro 85</b> - Ponderação de ações possíveis .....	175
<b>Quadro 86</b> - Ponderação de ações realizadas .....	176
<b>Quadro 87</b> - Ponderações ações possíveis – alunos .....	176
<b>Quadro 88</b> - Ponderação ações possíveis – terceiros.....	176
<b>Quadro 89</b> - Ponderação de ações possíveis – superior institucional.....	177
<b>Quadro 90</b> - Ponderação de ações possíveis – institucional.....	177
<b>Quadro 91</b> - Ponderação de ações possíveis – contexto macro .....	178
<b>Quadro 92</b> - Ponderação de ações realizadas .....	179
<b>Quadro 93</b> - Implicações emocionais .....	180
<b>Quadro 94</b> - Implicações construtivos a partir de ICs positivos.....	181
<b>Quadro 95</b> - Implicações construtivos a partir de ICs negativos .....	183
<b>Quadro 96</b> - Implicações danosas.....	183

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APS	Análise Paradigmática Sintagmática
BDTD	Biblioteca Digital de Tese e Dissertações
CNE	Conselho Nacional de Saúde
GT	Grounded Theory
IC	Incidente crítico
IPL	Identidade do professor de línguas
NRE	Núcleo Regional de Educação
SEED	Secretaria de Estado de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	18
<b>1 CAPÍTULO 1 - REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	22
1.1 IDENTIDADE .....	22
1.2 IDENTIDADE DO PROFESSOR E IDENTIDADE DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	24
1.2.1 Identidade do Professor de Língua Estrangeira no Contexto Brasileiro	26
1.3 INCIDENTES CRÍTICOS .....	33
1.3.1 Levantamento Bibliográfico .....	36
1.3.1.1 Critérios de busca e seleção .....	37
1.3.1.2 Revisão bibliográfica internacional .....	37
1.3.1.3 Revisão de pesquisas nacionais .....	40
1.3.1.4 Incidentes críticos e identidades de professores de língua estrangeira..	44
1.3.2 Síntese do Referencial Teórico .....	53
<b>2 CAPÍTULO 2 - PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	55
2.1 NATUREZA, ONTOLOGIA E EPISTEMOLOGIA .....	55
2.2 OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA .....	57
2.3 O CONTEXTO DA PESQUISA .....	58
2.3.1 Os Participantes .....	58
2.3.2 Eu, a Pesquisadora .....	65
2.4 PROCEDIMENTOS ÉTICOS POR MIM ADOTADOS .....	66
2.5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....	69
2.6 ELABORAÇÃO DO INSTRUMENTO DE GERAÇÃO DE DADOS E ESTUDO-PILOTO.	69
2.6.1 Condução do Piloto .....	73
2.6.2 Resultados do Piloto do Instrumento .....	74
2.7 GERAÇÃO DE DADOS.....	77
2.7.1 Validade dos Dados Gerados.....	84
2.8 MÉTODO ANALÍTICO .....	86
2.8.1 Grounded Theory.....	86
2.8.2 Análise Paradigmática e Sintagmática (APS).....	88
2.8.2.1 Análise paradigmática .....	90

2.8.2.2	Construção das grades analítico-sintéticas .....	91
2.8.3	Análise Sintagmática .....	92
2.9	ESTILO DE RELATO.....	93
2.10	SÍNTESE DO CAPÍTULO METODOLÓGICO.....	94
<b>3</b>	<b>CAPÍTULO 3 - ANÁLISE DOS INCIDENTES CRÍTICOS</b>	
	<b>RELATADOS .....</b>	<b>96</b>
3.1	CONTEXTOS DE OCORRÊNCIA .....	96
3.2	ÊXITOS E BARREIRAS .....	102
3.2.1	Acadêmico-Profissional .....	103
3.2.2	Pessoal.....	115
3.2.3	Gestão Escolar .....	117
3.2.4	Imposição .....	121
3.2.5	Caso Fortuito .....	122
3.3	RECONHECIMENTO E DESVALORIZAÇÃO.....	123
3.4	RELAÇÃO INTERPESSOAL.....	132
3.5	FATORES SOCIAIS .....	144
3.6	CONSIDERAÇÕES SOBRE OS INCIDENTES CRÍTICOS .....	148
<b>4</b>	<b>CAPÍTULO 4 - ANÁLISE DAS IMPLICAÇÕES DE INCIDENTES</b>	
	<b>CRÍTICOS .....</b>	<b>152</b>
4.1	IMPLICAÇÕES DE INCIDENTES CRÍTICOS .....	152
4.2	SELF .....	154
4.2.1	Reafirmação .....	155
4.2.2	Percepção .....	157
4.2.3	Construção .....	162
4.2.4	Aprimoramento .....	163
4.2.5	Inércia.....	168
4.2.6	Redirecionamento.....	168
4.2.7	Ponderação .....	172
4.3	IMPLICAÇÕES EMOCIONAIS.....	179
4.4	CONSIDERAÇÕES SOBRE IMPLICAÇÕES DE INCIDENTES CRÍTICOS.....	186
<b>5</b>	<b>CAPÍTULO 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>188</b>

<b>REFERÊNCIAS</b> .....	199
<b>GLOSSÁRIO</b> .....	216
<b>APÊNDICES</b> .....	221
Apêndice A – Desenho de pesquisa inicial.....	222
Apêndice B – Termo de compromisso livre e esclarecido (TCLE).....	223
Apêndice C – Questionário Google formulário .....	225
Apêndice D – Retorno aos participantes .....	226
Apêndice E – Exemplo de início das classificações .....	234
Apêndice F – Exemplo de início das classificações (2) .....	235
Apêndice G – Exemplo de primeiras grades analíticas no Excel.....	236
Apêndice H – Êxitos / acadêmico profissional / início de carreira.....	238
Apêndice I – Êxitos / acadêmico profissional / identificação profissional .....	239
Apêndice J – Êxitos / acadêmico profissional / percepção de aprendizagem.....	240
Apêndice K – Êxitos / acadêmico profissional / avaliação .....	242
Apêndice L – Êxitos / acadêmico profissional / domínio pedagógico ...	243
Apêndice M – Êxitos / acadêmico profissional / domínio pedagógico...	244
Apêndice N – Êxitos / acadêmico profissional / empenho .....	246
Apêndice O – Êxitos / pessoal / competência linguística.....	247
Apêndice P – Êxitos / pessoal / competência linguística .....	248
Apêndice Q – Êxitos / pessoal / competência linguística / aprendizagem de língua estrangeira .....	249
Apêndice R – Êxitos / pessoal / competência linguística / aprendizagem de língua estrangeira .....	250
Apêndice S – Êxitos / pessoal / conquistas .....	252
Apêndice T – Reconhecimento / gratidão.....	253
Apêndice U – Reconhecimento / lembrança.....	254
Apêndice V – Reconhecimento / reencontros.....	255
Apêndice W – Reconhecimento / homenagem.....	256
Apêndice X – Reconhecimento / apreciação .....	257
Apêndice Y – Reconhecimento / avaliação positiva .....	258

Apêndice Z – Relação interpessoal (positiva).....	260
Apêndice AA – Relação interpessoal / afeto.....	261
Apêndice BB – Relação interpessoal / transformação.....	262
Apêndice CC – Relação interpessoal / predileção.....	263
Apêndice DD – Relação interpessoal / confiança.....	264
Apêndice EE - Relação interpessoal / influência de ex-professores.....	265
Apêndice FF – Barreiras / acadêmica / aprendizagem de língua .....	266
Apêndice GG – Barreiras / acadêmica / avaliação .....	267
Apêndice HH – Barreiras / acadêmica / descomprometimento com a aprendizagem.....	268
Apêndice II – Barreiras / acadêmica / evasão escolar .....	269
Apêndice JJ – Barreiras / acadêmica / lacuna de conhecimento.....	270
Apêndice KK – Barreiras / profissional / não adaptação profissional....	271
Apêndice LL – Barreiras / gestão escolar .....	272
Apêndice MM – Barreiras / imposição .....	275
Apêndice NN – Barreiras / caso fortuito.....	276
Apêndice OO – Barreiras / desvalorização / aprendizagem de L2 .....	277
Apêndice PP – Barreiras / desvalorização / descredibilidade.....	278
Apêndice QQ – Barreiras / desvalorização / docência.....	279
Apêndice RR – Relação Interpessoal (não saudável) .....	281
Apêndice SS – Relação Interpessoal (não saudável) / violência.....	282
Apêndice TT – Relação Interpessoal (não saudável) / desconsideração de regras sociais.....	283
Apêndice UU – Relação Interpessoal (não saudável) / objeção.....	284
Apêndice VV – Relação Interpessoal (não saudável) / conflitos relacionais .....	285
Apêndice WW – Fatores sociais.....	287
Apêndice XX – Implicações positivas / self / construção .....	288
Apêndice YY – Implicações positivas / self / reafirmação.....	290
Apêndice ZZ – Implicações positivas / self / percepção / papel social da língua estrangeira .....	291
Apêndice AAA - Implicações positivas / self / percepção papel social da educação e do professor de língua estrangeira.....	292
Apêndice BBB – Implicações positivas / self /percepção / pedagógica	

e pessoal .....	294
Apêndice CCC – Implicações positivas / self / aprimoramento / pedagógico .....	295
Apêndice DDD – Implicações positivas / self / aprimoramento / acadêmico-profissional .....	296
Apêndice EEE – Implicações positivas / self / aprimoramento / cognitivo .....	298
Apêndice FFF – Implicações positivas / emocional / ausência de sentimento .....	300
Apêndice GGG – Implicações positivas / emocional / confiança .....	301
Apêndice HHH – Implicações positivas / emocional / felicidade .....	303
Apêndice III – Implicações positivas / emocional / inspiração .....	304
Apêndice JJJ – Implicações positivas / emocional / motivação .....	305
Apêndice KKK – Implicações positivas / emocional / orgulho.....	309
Apêndice LLL – Implicações positivas / emocional / resiliência .....	310
Apêndice MMM – Implicações positivas / emocional / satisfação /pessoal .....	311
Apêndice OOO - Implicações positivas / emocional / satisfação .....	314
Apêndice PPP - Implicações negativas / self / inércia .....	315
Apêndice QQQ – Implicações negativas / self / percepção / ausência .....	316
Apêndice RRR – Implicações negativas / self / percepção / possibilidade .....	317
Apêndice SSS - Implicações negativas / self / percepção / barreiras ...	318
Apêndice TTT - Implicações negativas / self / percepção / negativa de ação.....	319
Apêndice UUU - Implicações negativas / self / reafirmação .....	320
Apêndice VVV - Implicações negativas / self / redirecionamento .....	321
Apêndice WWW - Implicações negativas / self / redirecionamento / ruptura .....	322
Apêndice XXX – Implicações negativas / self / ponderação/ pedagógica .....	323
Apêndice YYY - Implicações negativas / self / ponderação/ linguística .....	326
Apêndice ZZZ – Implicações negativas / self / ponderação/ atitudinal .....	327
Apêndice AAAA – Implicações negativas / self / ponderação/	

acadêmico – profissional .....	328
Apêndice BBBB – Implicações negativas / self / ponderação/ pessoal	329
Apêndice CCCC – Implicações negativas / self / ponderação/ ações possíveis / nível micro .....	331
Apêndice DDDD – Implicações negativas / self / ponderação/ ações possíveis / nível meso .....	332
Apêndice EEEE - Implicações negativas / self / ponderação/ ações possíveis / nível meso .....	334
Apêndice FFFF – Implicações negativas / self / ponderação/ ações realizadas .....	335
Apêndice GGGG – IC's negativos / Implicações emocionais / construtivo / resiliência .....	336
Apêndice HHHH – IC's negativos / Implicações emocionais / construtivo / resiliência .....	337
Apêndice IIII - IC's negativos / Implicações emocionais / danoso / desencorajamento .....	338
Apêndice JJJJ – IC's negativos / Implicações emocionais / danoso / desapontamento .....	340
Apêndice KKKK – IC's negativos / Implicações emocionais / danoso / esgotamento .....	341
Apêndice LLLL - IC's negativos / Implicações emocionais / danoso / exacerbação .....	342
Apêndice MMMM – IC's negativos / Implicações emocionais / danoso / impotência .....	343
Apêndice NNNN - IC's negativos / Implicações emocionais / danoso / incômodo .....	344
Apêndice OOOO – IC's negativos / Implicações emocionais / danoso / instabilidade.....	345
Apêndice PPPP - IC's negativos / Implicações emocionais / danoso / rejeição .....	346
Apêndice QQQQ – IC's negativos / Implicações emocionais / danoso / temor .....	347
Apêndice RRRR – IC's negativos / Implicações emocionais / danoso / tristeza .....	348

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objetivo principal compreender se e de que forma professores de Língua Estrangeira na região de Londrina-PR vivenciam incidentes críticos (ICs) em suas trajetórias profissionais. Os objetivos específicos, por sua vez, são: 1) investigar os incidentes críticos na trajetória dos professores; 2) identificar os participantes dos ICs e suas posições sociais; e 3) analisar as implicações de acidentes críticos nas identidades dos professores. A justificativa se dá pelo fato de que, em uma das reuniões iniciais com minha orientadora<sup>1</sup> para definição do projeto de pesquisa, mencionei uma experiência pessoal na qual tive tratamento diferenciado quanto à minha identificação como professora num primeiro momento e, posteriormente, como graduada em direito, e o quanto tal fato fora marcante na época. O desconforto causado foi por eu ter sido melhor tratada tão somente a partir da informação de que eu era graduada em Direito. Outro momento mais recente, que me marcou e me fez refletir, foi quando uma secretária da instituição de ensino onde leciono me procurou para ajudá-la em um trabalho da faculdade – ela estuda Direito.

Os acontecimentos acima descritos de certa maneira me remetem a um episódio vivido por Zigmund Bauman (BAUMAN, 2005). O filósofo conta que, quando do recebimento do título de doutor *honoris causa*, pediram-lhe que escolhesse entre os hinos da Grã-Bretanha – país para onde se mudou já na idade adulta e pôde lecionar após impedimento em seu país natal, vindo inclusive a naturalizar-se inglês – e o hino da Polônia – país de nascença, onde cresceu e se formou, mas que lhe tirou o direito de lecionar (BAUMAN, 2005). Por sugestão de sua esposa, o filósofo optou pelo hino europeu por ter significado tanto “inclusivo” – em alusão à Grã-Bretanha, que o acolheu – e excludente – por remeter ao seu país de origem, que lhe negou um direito. Para ele, o hino europeu compreendia a ambiguidade de sua identidade.

Há diferença, no entanto, entre as situações por mim vivida e a pelo filósofo. No meu caso, não me vejo/identifico como uma advogada, mas tão somente como professora de inglês. Entretanto, apesar de não ter tamanha importância para mim, essa bagagem que trago reflete, de alguma maneira, como os outros me veem. Como bem coloca Bauman, o sentimento de estar “deslocado”, ou seja, de não pertencer à “comunidade”, que o filósofo aponta como entidade que define a identidade, “pode ser

---

<sup>1</sup> Profa. Dra. Simone Reis, que me acompanhou nos dois primeiros anos do doutorado.

uma experiência desconfortável, por vezes perturbadora” (BAUMAN, 2005, p. 19). Bauman (2005) argumenta que as identidades pairam no ar: algumas são construídas por nós mesmos; outras, pelas pessoas à nossa volta, havendo necessidade de estarmos vigilantes para defender as primeiras em relação às últimas.

Quanto à busca por uma identidade, Bauman (2005) realça que as pessoas, de certa forma, estão diante de uma tarefa que tenta alcançar o impossível, pois essa implica em incumbências que não podem ser realizadas no tempo real, mas que dependem do tempo, ou seja, algo sem fim. O filósofo explica que a identidade surge com a exposição do indivíduo às diferentes comunidades que compartilham de ideias e princípios similares e que compõem as diversidades e as policulturas existentes. Entendo que seja possível equiparar essas comunidades mencionadas por Bauman (2005) ao que Gee (1999) define como Discurso com “D” maiúsculo, pois envolve formas comuns de usar a linguagem, de pensar, valorizar, agir e interagir. Para Gee (1999), o fundamento do Discurso com “D” maiúsculo é o reconhecimento, ou seja, o modo como os outros reconhecem uma pessoa, isto é, sua identidade.

Bauman (2005) alega que, por existirem diferentes ideias e princípios, um indivíduo se vê frente à necessidade de fazer comparações e escolhas, por vezes repetidamente, reconsiderar escolhas feitas em outros momentos e ponderar sobre questões contraditórias e/ou incompatíveis. Dessa forma, conclui o filósofo, tanto o pertencimento quanto a identidade não têm solidez e não são garantidos para toda a vida, sendo, portanto, negociáveis e modificáveis. Ademais, complementa ele, as escolhas feitas pelo próprio indivíduo, os caminhos trilhados, o seu agir e a sua determinação de se manter resiliente, ou não, são fatores fundamentais para seu pertencimento e para sua identidade.

Entendo ser pacífica a compreensão atual de que a identidade é mutável e multifacetada, havendo diferentes termos para definir o momento histórico na qual se enquadra: pós-modernidade (BAUMAN, 2003b; HALL, 2003), contemporaneidade (FRIDMAN, 2000), modernidade tardia (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; GIDDENS, 1997), modernidade líquida (BAUMAN, 2003a), hipermodernidade (LIPOVETSKY, 2004), entre outros.

A identidade docente e, conseqüentemente, a identidade do professor de língua estrangeira, ainda que seus estudos tenham se iniciado posteriormente aos estudos da identidade, ganharam força principalmente a partir dos 90.

No Brasil, estudos sobre a identidade docente de língua estrangeira, em

especial de língua inglesa, se fortaleceram a partir do final dos anos 90, perpassando o entendimento de identidade ligado somente a questões linguísticas e didáticas e começando a abordar outros aspectos, como as construções e as ressignificações identitárias (TILIO; SANTOS; BARROS, 2019).

Apesar de constantes pesquisas no campo identitário na área de ensino de língua estrangeira (OLIVEIRA, 2016, FERRONI; SÁ, 2017; MARZARI, 2017; ARCHANJO; BARAHONA; FINARDI, 2019 dentre outros), apenas o trabalho de Seccato (2020) aborda incidentes críticos – seu foco, no entanto, é a formação inicial de professores de língua inglesa.

Face ao crescente interesse pelo assunto na comunidade internacional e à falta de pesquisas sobre incidentes críticos e implicações na identidade docente de língua estrangeira no contexto brasileiro, direcionei minha tese para essas questões.

Como bem colocam Nazari e Costa (2021), à medida que os professores realizam suas práticas pedagógicas, eles são propensos a vivenciar eventos desafiadores que (re)moldam sua construção de sentido profissional e, devido ao seu potencial de transformar o senso de profissionalismo docente, os incidentes críticos (ICs) – denominação dada a tais eventos – são suscetíveis a desempenhar um papel fundamental na (re)construção da identidade do professor. Assim, considerando os incidentes por mim relatos, sua influência sobre minha identidade e a lacuna encontrada na literatura nacional acerca do tema, decidi investigar quais incidentes críticos os professores de língua estrangeira – na região geográfica onde atuo – relatam e as implicações desses ICs em suas construções identitárias.

Apesar de eu ser professora de língua inglesa, nesta pesquisa, fiz a opção por dar voz a um grupo que se reconhece como ‘professores de línguas estrangeiras’, independentemente do idioma que leciona, por acreditar que compartilhem questões em comum. Desse modo, espero contribuir para os estudos sobre a identidade docente e para a formação de professores de línguas estrangeiras.

Nesse sentido, esta tese tem como objetivo principal compreender se e de que forma professores de língua estrangeira na região de Londrina-PR vivenciam ICs em suas trajetórias profissionais. Além dos objetivos gerais, tenho como objetivos específicos 1) investigar os incidentes críticos na trajetória dos professores; 2) identificar os participantes dos ICs e suas posições sociais; e 3) analisar as implicações de acidentes críticos nas identidades dos professores.

Este estudo, portanto, responde às seguintes perguntas de pesquisa: 1) Quais

são os incidentes críticos relatados pelos professores?; 2) Quem são os participantes desses incidentes e que posições sociais eles ocupam?; e 3) Quais são as implicações dos incidentes críticos na constituição identitária dos professores de língua estrangeira?

Adoto como definição de incidentes críticos: eventos marcantes, assim considerados pelos professores, imprevistos, claramente lembrados e permeados por sentimentos que levem à construção, reafirmação, mudança(s), valoração, ponderação e aprimoramento identitário, que podem acontecer dentro ou fora de sala de aula.

A tese tem natureza qualitativa e utilizo a Análise Paradigmática e Sintagmática (APS) como método analítico. Este será tratado detalhadamente no capítulo do percurso metodológico. Sendo esta pesquisa *data-based*, ou seja, baseada nos dados, o referencial teórico foi definido após a análise.

Assim, este estudo foi embasado na perspectiva pós-estruturalista de identidade (BLOCK, 2010), também denominada pós-modernidade de Bauman (2003b) e Hall (2003), contemporaneidade de Fridman (2000), modernidade tardia de Giddens (1997) e Chouliaraki e Fairclough (1999), modernidade líquida de Bauman (2003), hipermodernidade de Lipovetszky (2004), entre outras. Adoto o entendimento de Barkhuizen (2017), para quem a identidade do professor de línguas deve ser interpretada a partir de diferentes perspectivas teóricas e de diferentes realidades contextuais, bem como a partir da concepção de que os professores constroem sua identidade à luz da construção de sentido pessoal (NAZARI; COSTA, 2021).

Além das perspectivas de identidade e identidade do professor de línguas, adoto ainda a perspectiva de incidentes críticos, não como técnica (FLANAGAN, 1973), mas como sinônimo de eventos marcantes, assim entendidos pelos próprios professores.

Este trabalho está organizado da seguinte maneira: Introdução, Capítulo 1 - Referencial teórico; Capítulo 2 - Percurso metodológico; Capítulo 3 - Análise dos incidentes críticos relatados; Capítulo 4 - Análise das implicações de incidentes críticos; e Capítulo 5 - Considerações finais.

Isso posto, antes de abordar os incidentes críticos e suas implicações, trago um breve histórico de estudos sobre identidade, identidade do professor (de línguas) e ICs na literatura.

## CAPÍTULO 1 - REFERENCIAL TEÓRICO

Para uma melhor compreensão da trajetória dos estudos sobre a identidade, é preciso abordar, ainda que sucintamente, os entendimentos ontológico e epistemológico das concepções identitárias.

### 1.1 IDENTIDADE

Inicialmente, a identidade era entendida como resultado de fatores biológicos, sendo estudada, desse modo, pelas ciências naturais. Com o passar do tempo, estudiosos das ciências sociais, particularmente da Sociologia, passaram a entender o *self* como produto de condições sociais sob as quais um indivíduo havia vivido ou se desenvolvido. Block (2010) explica que, para os defensores do determinismo biológico, os indivíduos são resultados de seus genes. Já a abordagem socioestruturalista envolve a procura por leis universais ou regras sobre o comportamento humano, determinadas pela sua relação com categorias sociais baseadas em classe, religião, educação, família, grupos sociais etc.

Block (2010) ressalta que tanto o argumento do determinismo biológico quanto o estruturalismo social possuem a mesma característica: a crença de que os indivíduos são formados e moldados por pré-disposições que os precedem. O pesquisador explica que essas duas abordagens ficaram conhecidas como essencialismo.

Em resposta às abordagens de pesquisa que tomavam como base o essencialismo, Block (2010) relata que estudos sob essa ótica passaram a ser questionados por vários pesquisadores sociais, resultando no que se denominou pós-estruturalismo, que se refere ao posicionamento atual das ciências sociais. Segundo o pesquisador, uma forma simplista de explicar essa abordagem é que ela perpassa o estruturalismo, que procura por leis universais, não variáveis, que se aplicariam a todos os níveis da vida humana.

Tílio (2019) explica que o momento pelo qual estamos passando, historicamente falando, denominado por Block (2010) como pós-estruturalismo, tem diferentes denominações, dentre as quais: pós-modernidade de Bauman (2003b) e Hall (2003), contemporaneidade de Fridman (2000), modernidade tardia de Giddens (1997) e Chouliaraki e Fairclough (1999), modernidade líquida de Bauman (2003),

hipermodernidade de Lipovetszky (2004), entre outras.

Tílio (2019) assinala que, apesar das diferenças terminológicas, os estudiosos da contemporaneidade têm como entendimento comum que o sujeito, que, na modernidade, era centrado e unificado, passou a ser descontinuado, desencaixado, deslocado e cada vez mais fluido, reproduzindo os termos utilizados por Giddens (1990), Laclau (1990) e Bauman (2003). Tílio (2019, p. 16, grifo nosso) entende que essas são características da globalização, que faz “*com que os indivíduos percam o controle sobre suas vidas*” sendo a segurança dos indivíduos o que diferencia a modernidade e a pós-modernidade.

O pesquisador adota “*uma teorização dos processos contemporâneos de hibridização*” para a qual a pós-modernidade não se refere a um período histórico, mas a uma rejeição crítica a dicotomias simplistas, que Block (2010), citando Smart (1999), exemplifica pela existência de crise de representação e a instabilidade de significado; a ausência de bases seguras para o conhecimento; a centralidade analítica da linguagem, discursos e textos; e a inadequação do pressuposto iluminista do sujeito autônomo racional, contrastando as formas como os indivíduos são constituídos como sujeitos.

Para ilustrar a diversidade de possibilidades de estudos sobre a identidade que surgiram sob a perspectiva pós-estruturalista, Block (2010) abordou, ainda que brevemente, os seguintes tópicos: a) subjetividade, construção discursiva e discurso; b) performatividade e apresentação do *self*; c) posicionamento; d) ambivalência e hibridez – sobre indivíduos que passam por mudança geográfica e sociocultural; e) comunidades de prática; f) poder e reconhecimento – sobre relações de poder; g) etnicidade e raça; h) identidade nacional; i) gênero; j) classes sociais; e k) identidade de língua.

A publicação mais recente de Preece (2016) traz um compêndio de trabalhos sobre linguagem e identidade na linguística aplicada, dividindo a obra em cinco partes. Na primeira, aborda perspectivas sobre linguagem e identidade, assinalando a diversidade de perspectivas teóricas disponíveis para teorizar a identidade. Adoto a perspectiva pós-estruturalista, que refuta as dicotomias convencionais, *i.e.*, sujeito e objeto, discurso e materialidade, estrutura e agência, dentre outras, pois, segundo Baxter (2006, p. 47), “*identidades são construídas como múltiplas, dinâmicas, fluidas e em constante mudança, e estes não são percebidos como fixos em uma única posição estática e impotente*”.

Tratei, ainda que brevemente, do percurso dos estudos sobre identidade. A seguir, abordo a identidade docente e, mais especificamente, a identidade do professor de língua estrangeira.

## 1.2 IDENTIDADE DO PROFESSOR E IDENTIDADE DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Segundo Meijer (2011), os primeiros estudos sobre identidade do professor surgiram no início dos anos 90 e aumentaram consideravelmente principalmente após 2008. A pesquisadora relata que, depois da virada do século, estudos nessa área passaram a descrever diferentes aspectos do conceito de identidade, e, com o tempo, passaram a focar a formação e o desenvolvimento da identidade docente.

Por consequência, Beijaard, Meijer e Verllop (2004) decidiram investigar estudos centralizados na identidade do professor entre 1988 e 2000. Dentre as perguntas de pesquisa, eles procuraram identificar como pesquisas sobre o tema podem ser caracterizadas. Os pesquisadores chegaram a três categorias, sendo uma delas os estudos nos quais a identidade profissional é apresentada e/ou representada por histórias contadas ou escritas pelos professores.

Os pesquisadores argumentam que estudos sobre a identidade profissional do professor e histórias que apresentam ou representam a identidade profissional podem ser caracterizados como de pequena escala e de profundidade. Ainda assim, apontam que, em tais estudos, presumia-se, porém não se explicava, a relação entre a identidade profissional e o conhecimento prático pessoal, com exceção do estudo de Connelly e Clandinin (1999).

Beijaard, Meijer e Verllop (2004) compartilham do entendimento de Gee (2001) de que o desenvolvimento da identidade ocorre no campo da intersubjetividade e pode ser melhor caracterizado como um processo em andamento, de interpretar a si próprio como um certo tipo de pessoa e ser reconhecido como tal em determinado contexto. Os primeiros apontam que a identidade profissional dos professores surgiu como uma área de pesquisa separada, passando a ser uma área em que pesquisadores conceituam a identidade profissional de forma diferente, investigando diferentes tópicos e perseguindo uma diversidade de objetivos.

Beijaard (2018) defende que aprender a ensinar é um processo de construção de identidade e que todos os fatores que moldam as concepções e as ações dos

professores no ensino devem ser incorporados na estrutura de aprendizagem profissional do professor. Ele explica que todos os fatores, incluindo conhecimento e habilidades, dizem respeito à concepção geral dos professores de quem eles são, de quem eles acreditam que são e de quem eles querem ser como professores, ou seja, à identidade docente.

Para Costa e Norton (2017), a pesquisa em identidade do professor de línguas (IPL) precisa ser interpretada em relação às formas como as pesquisas em formação de professores de segunda língua e de língua estrangeira evoluíram ao longo do tempo. Os autores relatam que Schulz (2000) efetuou uma revisão histórica sobre o desenvolvimento de professores de ensino de língua estrangeira entre 1916 e 1999, com foco nas habilidades dos professores. Uma década mais tarde, Allen e Negueruela–Azarola (2010) identificaram a importância das crenças e das identidades em relação às experiências de ensino de língua estrangeira. Em suma, a pesquisa de IPL testemunhou muitas inovações teóricas e metodológicas nas últimas décadas (COSTA; NORTON, 2017).

Costa e Norton (2017) trazem o entendimento de que a identidade do professor de línguas é dinâmica, relacional e construída. Eles entendem que esse profissional envolve-se em práticas de construção de significado à medida que aproveita seus próprios repertórios multilíngues e multimodais e os de seus alunos enquanto negocia com instituições socioculturais e ideologias prevaletentes. Ademais, acrescentam os autores, a fim de alcançar um ensino bom e eficaz, há a necessidade de reconhecer as ricas histórias linguísticas e pessoais que os professores trazem para suas interações com seus alunos.

Apesar de admitir a existência de várias definições para a identidade do professor de línguas, Barkhuizen (2017) sugere a seguinte definição, propondo que seja interpretada a partir de diferentes perspectivas teóricas e de diferentes realidades contextuais:

As identidades do professor de línguas (IPLs) são cognitivas, sociais, emocionais, ideológicas e históricas – elas estão tanto dentro do professor quanto fora do mundo social, material e tecnológico. IPLs são ser e fazer, sentir e imaginar e contar histórias. Eles são luta e harmonia: são contestadas e resistidas, por si e pelos outros, e também são aceitas, reconhecidas e valorizadas, por si mesmas e pelos outros. Elas são centrais e periféricas, pessoais e profissionais, são dinâmicas, múltiplas e híbridas, e estão em primeiro e em segundo planos. E as IPLs mudam, a curto prazo e ao longo do tempo –

discursivamente na interação social com educadores de professores, alunos, professores, administradores e a comunidade mais ampla, e na interação material com espaços, lugares e objetos em salas de aula, instituições e online. (BARKHUIZEN, 2017, p. 4, tradução nossa)<sup>2</sup>

A definição proposta por Barkhizen (2017) parece englobar todas as definições anteriormente propostas, vindo a refletir as perspectivas pós-estruturalistas sobre identidade vigentes adotadas nesta tese.

### 1.2.1 Identidade do Professor de Língua Estrangeira no Contexto Brasileiro

No cenário brasileiro, estudos na área de identidade docente surgiram no final dos anos 90 (QUEVEDO-CAMARGO; EL KADRI; RAMOS, 2011). Não havia sido feita, porém, nenhuma investigação que visasse identificar os elementos que pudessem “construir ou (re)caracterizar” a identidade profissional do professor de inglês no Brasil (QUEVEDO-CAMARGO; EL KADRI; RAMOS, 2011, p. 51). Assim, as pesquisadoras mencionadas realizaram um levantamento eletrônico utilizando as ferramentas Google e Google Acadêmico de pesquisas brasileiras sobre identidade do professor entre os anos de 1997 e 2008.

Nos estudos encontrados em suas buscas, as pesquisadoras verificaram oito diferentes aspectos que constituem a identidade profissional do professor de língua inglesa e que, defendem elas, corroboram a ideia de que, além de a identidade ser construída sócio-historicamente, ela está sempre em modificação.

O primeiro aspecto refere-se ao contexto social, englobando a falta de estímulo social e salarial, que leva à desilusão com a profissão; a homogeneização do papel e da identidade do professor; as diferenças dos papéis atribuídos ao professor de inglês nos contextos escolar e dos cursos de idiomas; a influência da língua inglesa como língua hegemônica nas representações e nas identidades docentes; e o fato de a língua inglesa ser sinônimo de passaporte para inserção social,

---

<sup>2</sup> Language teacher identities (LTIs) are cognitive, social, emotional, ideological, and historical—they are both inside the teacher and outside in the social, material and technological world. LTIs are being and doing, feeling and imagining, and storying. They are struggle and harmony: they are contested and resisted, by self and others, and they are also accepted, acknowledged and valued, by self and others. They are core and peripheral, personal and professional, they are dynamic, multiple, and hybrid, and they are foregrounded and backgrounded. And LTIs change, short-term and over time—discursively in social interaction with teacher educators, learners, teachers, administrators, and the wider community, and in material interaction with spaces, places and objects in classrooms, institutions, and online.

abrindo portas para o mercado de trabalho e relacionando-se, também, a questões culturais.

O segundo aspecto levantado por Quevedo-Camargo, El Kadri e Ramos (2011) é relativo às relações no trabalho e à mudança no papel social do professor nas relações de poder que o circundam.

O terceiro refere-se à política educacional, especificamente a avaliações externas.

O quarto aspecto trata das concepções de aprender e ensinar, ou seja, de discussões sobre reflexão crítica e abordagens de ensino; experiências vivenciadas como alunos, que ajudam a construir e projetar identidades profissionais futuras; e comparações entre professores falantes nativos e não nativos.

O quinto aspecto diz respeito aos conhecimentos linguísticos, isto é, à identidade construída quanto à posição de desprestígio e desconforto perante falantes nativos.

O sexto aspecto concerne a histórias de experiências nas quais há diferentes posições discursivas e que tratam da falta do conhecimento desejado, do aprendiz bem-sucedido, do discurso da legitimação, do colono e do colonizado.

O sétimo aspecto é relativo à emoção, ou seja, à relação entre a busca do idealizado e a conquista do ideal.

O último aspecto, por sua vez, engloba o aspecto pessoal, isto é, a escolha pela profissão docente por vocação.

Gamero (2011) também realizou um estudo semelhante, porém na base de dados da CAPES entre os anos de 1999 e 2010. Já Campos (2015) procurou expandir a abrangência de estudos identitários do professor de língua inglesa efetuando pesquisa bibliográfica não somente de trabalhos nacionais, mas também internacionais, utilizando como base de dados Eric e MLA. Mais recentemente, Denardi, Souza Machado e Camilotti (2017) investigaram trabalhos publicados em anais de eventos científicos, periódicos, capítulos de livros e banco de teses e dissertações de programas de pós-graduação do contexto paranaense no período de 2006 a 2016.

Quevedo-Camargo, El Kadri e Ramos (2011), além do levantamento de oito principais aspectos que constituem a identidade profissional do professor de língua inglesa, concluíram que “há um predomínio de pesquisas sobre professores em serviço; que há poucos trabalhos sobre professores de escola pública, e que há

poucos trabalhos sobre a relação entre identidade e formação inicial de professores de Língua Inglesa” (QUEVEDO-CAMARGO; EL KADRI; RAMOS, 2011, p. 72) e que “essas pesquisas parecem não estabelecer nenhuma relação entre a identidade e a base de conhecimento necessária ao professor de línguas que vá além do conhecimento linguístico” (QUEVEDO-CAMARGO; EL KADRI; RAMOS, 2011, p. 74). Gamero (2011, p. 97) conclui que “o modo como se faz pesquisa em identidade no Brasil não segue padrões”, não havendo, desse modo, consenso sobre o conceito de identidade. O estudo de Denardi, Souza Machado e Camilotti (2017, p. 252) ressalta que

[...] a identidade profissional docente, neste caso do professor de inglês, é fragmentada, multifacetada, mutável, construída ao longo da história de vida do professor e influenciada pelo próprio objeto de trabalho, a língua inglesa e seu papel na sociedade contemporânea.

Campos (2015) averiguou como preocupação comum aos estudos da época entender como alguns fatores determinam ou influenciam a construção, o desenvolvimento e a transformação da identidade do professor. A autora ressalta, no entanto, que os enfoques dados são variados. Ela constatou que metade dos trabalhos analisados não definiram ou não se posicionaram em relação ao conceito adotado para identidade, corroborando, dessa maneira, revisões prévias (BEIJAARD; MEIJER; VERLLOP, 2004; GAMERO, 2011; QUEVEDO-CAMARGO; EL KADRI; RAMOS, 2011).

Diferentemente dos trabalhos encontrados por Campos (2015), nesta tese compartilho do mesmo entendimento de Barkhizen (2017), para quem a identidade do professor de língua (IPL) é complexa por envolver diferentes aspectos mutáveis, já que são de ordem sócio-histórica e cultural. Quanto à crítica de Quevedo-Camargo, El Kadri e Ramos (2011) sobre os trabalhos por elas levantados não estabelecer nenhuma relação ou a base de conhecimento necessária ao professor de línguas que vá além do conhecimento linguístico, posso afirmar que este estudo traz a relação dos ICs relatados e de suas implicações na identidade dos professores participantes.

Uma breve pesquisa bibliográfica de trabalhos nacionais com foco na identidade do professor de língua estrangeira nos últimos cinco anos (2018-2022),

tanto no portal Scielo<sup>3</sup> quanto no portal CAFE<sup>4</sup> da Capes, resultou em apenas três artigos relevantes para minha tese. Trago uma síntese do conteúdo de cada um no quadro a seguir (Quadro 1).

**Quadro 1 – Trabalhos sobre identidade do professor de língua estrangeira**

Referência	Foco do estudo	Resultado
Reichmann; Romero, 2019.	O objetivo é relatar e discutir estudos desenvolvidos por duas pesquisadoras que trabalham com narrativas e enfocam o desenvolvimento do professor de línguas, o letramento docente (KLEIMAN; MATENCIO, 2009) e a construção identitária (BARKHUIZEN, 2017).	Abordagens narrativas <sup>5</sup> podem apresentar desafios significativos. Um projeto educacional focado em narrativas requer prontidão, em termos de investimento pessoal e de tempo, mas nem todos estão prontos para tal empreendimento. Escrever sobre a própria experiência pode parecer muito íntimo e privado. As escolhas narrativas, portanto, podem inibir a exposição de fatos relevantes, que, por sua vez, podem impactar potencialmente a conscientização e a construção da identidade. Além disso, outro aspecto que deve ser mencionado é que, ao se engajar em um processo de rememoração envolvendo eventos passados, podem surgir lembranças difíceis, recuperando problemas que não têm relação com questões profissionais atuais. Assim, os educadores podem se deparar com situações para além do âmbito da

<sup>3</sup> Scientific Electronic Library Online.

<sup>4</sup> Comunidade Acadêmica Federada.

<sup>5</sup> Apesar de minha tese não adotar o estudo narrativo como metodologia, coletei relatos que tratam tanto de ICs positivos e negativos. Assim como Reichmann e Romero (2019), também entendo que as escolhas narrativas possam inibir a exposição de fatos relevantes, que, por sua vez, podem impactar a interpretação da construção da identidade. Quanto a ICs negativos, similarmente ao que Reichmann e Romero (2019) ressaltaram quanto à recuperação de lembranças difíceis e estando ciente de que poderia levantar problemas que não têm relação com questões profissionais atuais, tive o cuidado de, na carta-convite enviada aos potenciais participantes (Apêndice B), comprometer-me a fazer o possível para afastar quaisquer possibilidades de danos, a responder prontamente e a levar em conta qualquer dúvida e/ou manifestações. Enfatizei que estaria aberta ao diálogo e que acolheria qualquer decisão que quisessem tomar quanto ao seu depoimento. Desse modo, o participante poderia recusar-se a tomar parte em quaisquer etapas do processo ou mesmo retirar seu consentimento a qualquer momento da realização do estudo.

		<p>Linguística Aplicada e do Ensino de Línguas.</p> <p>As pesquisadoras concluem que pesquisar a construção da identidade por meio do trabalho narrativo requer um esforço complexo e criativo, aberto e infundável.</p>
Espírito Santo; Baptista, 2018.	<p>1. Reflexão sobre os conceitos de práticas translíngues e performances identitárias e seus papéis na busca por epistemologias centradas no sujeito e nas suas relações com a linguagem.</p> <p>2. Discussão e análise de produções textuais online com foco nas estratégias de negociação de sentido que os sujeitos de linguagem empregam no processo de coconstrução de suas performances identitárias.</p> <p>3. Problematização acerca das implicações das “epistemologias translíngues” na educação linguística de professores de línguas.</p>	<p>Os autores acreditam que a perspectiva translíngue, como estudo, tem oferecido um produtivo arcabouço teórico-metodológico para análise de práticas de linguagem de sujeitos tradicionalmente denominados “multiplurilíngues”, uma vez que oferece um olhar diferenciado sobre construtos basilares da Sociolinguística e da Linguística Aplicada, como língua, linguagem, ensino e aprendizagem de línguas. Além disso, ela coloca no centro dos seus estudos os processos e estratégias de negociação que os sujeitos trazem para o momento da comunicação. Os pesquisadores não têm a intenção de propor que as estratégias discutidas sejam ensinadas, mas que seja possível o desenvolvimento de um contexto de ensino que permita que os alunos tragam tais estratégias como mais um recurso possível para a aprendizagem de novas formas de criar sentido. Para tanto, é preciso considerar as salas de aulas de línguas como um espaço produtivo para a socialização “translíngue”, com professores oferecendo condições e recursos que permitam que seus alunos expandam seus repertórios linguístico-semióticos.</p>
Fistarol; Fischer; Bailer, 2018.	<p>O estudo vislumbrou compreender de que forma três licenciandas de um curso de Letras Português/Inglês compreendiam as</p>	<p>Os dados das análises indicam que a construção dos discursos sobre a língua inglesa interfere na</p>

	práticas de letramentos em inglês no contexto universitário.	formação das identidades dos sujeitos do estudo, apontando que a escola fundamentou as atividades formais, informais e de lazer com o inglês, marcando a pedagogização dos letramentos.
--	--	---

**Fonte:** A autora.

Os estudos de Espírito Santo e Baptista (2018) e de Fistarol, Fischer e Bailer (2018) não trazem pontos relevantes para esta tese. Além dos três artigos citados (Quadro 1), adquirei a obra de Tílio, Santos e Barros (2019), na qual são compilados artigos que tratam de questões identitárias no ensino de língua estrangeira no contexto brasileiro. Os organizadores dividiram a obra em três partes: 1- Identidades e ensino de LE; 2 - Identidades e ensino de LE: livros didáticos; e 3 - Identidades e ensino de LE: formação de professores.

A primeira parte da obra organizada por Tílio, Santos e Barros (2019) traz quatro capítulos. O primeiro discute a relevância dos conceitos de cultura e identidade para o ensino de línguas na contemporaneidade. Os conceitos de cultura e identidade são equiparados no sentido de que abarcam a sensação de pertencimento a determinados grupos como sendo algo “híbrido, fragmentado, heterogêneo e mutável” (TÍLIO; SANTOS; BARROS, 2019, p. 7). Transferidas para o ensino de línguas, tais concepções implicam a inclusão do sujeito social reconhecendo suas diferenças e diversidades, sua capacidade de reflexão e a necessidade do uso da linguagem para as atividades da vida.

O segundo capítulo traz o entendimento de identidade como uma construção simbólica condicionada a fatores históricos, culturais, econômicos e sociais em permanente estado de transformação e transição. O estudo analisa alguns livros didáticos para verificar a representação de identidade de classe e aponta para a elitização hierarquizada do ensino de línguas, através da construção de identidades de classe social no livro didático.

O terceiro capítulo investiga o processo de construção de identidade de um aluno negro na aprendizagem da língua inglesa e procura analisar como sua realidade socioeconômica pode influenciar essa jornada.

O último capítulo da primeira parte traz uma discussão sobre as implicações identitárias do construto do “falante nativo” no ensino de inglês pela análise das ideologias linguísticas presentes em uma atividade de um livro didático global de

língua inglesa.

A segunda parte do livro que aborda identidades e ensino de LE focando os materiais didáticos também traz quatro capítulos. O primeiro deles discute a percepção identitária de gênero interseccionada a raça e classe social. Os resultados apontam baixa representatividade dessas identidades sociais no material analisado.

O objetivo do segundo capítulo é averiguar como as relações desiguais de poder presentes no livro podem legitimar identidades idealizadas pelo “falante nativo” de espanhol negando as identidades reais dos participantes do processo de ensino e aprendizagem, o que levou à elaboração de proposta de atividade com o intuito de ressignificar atividades sociais em sala de aula de línguas.

O terceiro capítulo analisa a representação de identidades sociais de gênero/sexualidade, raça/etnia e classe dos falantes de inglês em um livro didático de inglês como língua estrangeira. A análise concluiu, pela concepção de identidades sociais hegemonicamente essencializadas, que o material não promove a sensação de pertencimento por parte dos alunos ao mundo exposto pelo livro didático, havendo, assim, um adiamento da ressignificação das identidades sociais por resistência e projeção.

O quarto e último capítulo da segunda parte traz uma investigação de como o livro didático de língua estrangeira constrói identidades de classe social. O estudo mostra que falantes de inglês e de espanhol são representados de forma generalizada e homogeneizada. Conseqüentemente, excluem-se as representações de identidades de classe, em especial daquelas associadas a situações de vulnerabilidade e de carência, impossibilitando, dessa forma, a identificação dos aprendizes com os discursos do livro didático.

A terceira parte da obra de Tílio, Santos e Barros (2019) foca a formação de professores e também traz quatro capítulos. O primeiro discorre sobre a construção de identidades na formação de professores de línguas a partir de sessões de visionamento de filmes, cujos personagens são docentes de línguas, e busca identificar elementos de exercício da cidadania, emancipação, autonomia e profissionalização docente.

O segundo capítulo analisa como as interações em uma sala de aula de ensino da língua espanhola desencadearam mudanças nas práticas discursivo-identitárias dos agentes relativas ao processo de ensino-aprendizagem.

O terceiro capítulo busca perceber como professores participantes de uma

disciplina de pós-graduação em Linguística Aplicada veem suas práticas pedagógicas, isto é, se eles se consideram reflexivos e como a reflexividade se manifesta, refletindo em suas identidades profissionais.

Por fim, o último capítulo traz uma reflexão sobre como discutir questões raciais no ambiente escolar. Tais questões não se referem apenas a pretos, mas também a brancos, amarelos, pardos e indígenas, e se mostraram transgressoras e desafiadoras no que tange ao ensino de língua estrangeira, pois envolvem atos de fala como materialização dos discursos hegemônicos institucionalmente constituídos.

Embora o livro de Tílio, Santos e Barros (2019) levante pontos muito interessantes para a discussão de identidade no ensino de línguas estrangeiras, nenhum dos capítulos aborda ICs. E, apesar de os autores terem subdividido a questão identitária em três tópicos, cada um traz questões distintas, que entendo não serem únicas, mas exemplos de uma série de outras questões que poderiam ali ser encaixadas a exemplo do rol de possibilidades elencadas por Block (2010), mencionadas no início deste capítulo. Assim, fica evidente que a questão identitária é multidimensional, conforme afirma Preece (2016).

Entendo, portanto, que a obra de Tílio, Santos e Barros (2019) corrobora o argumento de Nazari e Costa (2021) de que, nas últimas décadas, estudar a construção da identidade do professor abriu novos caminhos para se repensar o ensino e a formação de professores (BLOCK, 2010; BEAUCHAMP; THOMAS, 2009; BEIJAARD; MEIJER; VERLLOP, 2004), pois são inúmeras as possibilidades existentes e que necessitam de atenção dependendo do contexto em que estão inseridas.

Por conseguinte, adoto, nesta tese, o entendimento de que a identidade docente é multifacetada, emocional, construída à luz do sentido pessoal, de discursos socioculturais e de particularidades educacionais (BARKHUIZEN, 2017; BEIJAARD, 2018; COSTA; NORTON, 2017).

Havendo abordado, ainda que brevemente, estudos sobre da identidade do professor de língua estrangeira, tanto no exterior quanto no contexto brasileiro, passo a tratar de incidentes críticos, foco desta pesquisa.

### 1.3 INCIDENTES CRÍTICOS

O termo incidente crítico (também grafado como IC) foi utilizado pela primeira

vez por John C. Flanagan, psicólogo do Instituto Americano de Pesquisa, quando conceituou a técnica do incidente crítico, em 1954, no *Psychological Bulletin*. Segundo Flanagan (1973, p. 100),

[...] por incidente, entende-se qualquer atividade humana observável que seja suficientemente completa em si mesma para permitir inferências e previsões a respeito da pessoa que executa o ato. Para ser crítico um incidente deve ocorrer em uma situação onde o propósito ou intenção do ato pareça razoavelmente claro ao observador e onde suas consequências sejam suficientemente definidas para deixar poucas dúvidas no que se refere aos seus efeitos.

De acordo com o psicólogo, o termo já havia sido utilizado no passado por Sir Francis Galton, mas a utilização da técnica teve grande importância na Segunda Guerra Mundial em estudos no Programa de Psicologia da Aviação da Força Aérea dos Estados Unidos.

Byrne (2001) explica que, nos anos de 1950, muitas pesquisas científicas focaram seus estudos no comportamento humano e que comportamentalistas buscaram analisar e sintetizar observações de um conjunto de relacionamentos que poderiam ser quantificadas, validadas e generalizadas, independentemente da experiência consciente. A autora ressalta que pesquisas desse tempo contemplavam o método científico e que a Psicologia serviu de base para a observação e a categorização do comportamento humano.

Ela ainda relata que, com o rápido crescimento industrial da época, o propósito desse tipo de pesquisa foi facilitar os procedimentos de seleção, treinamento e validação dos padrões de desempenho de grupos específicos de ocupação, como dentistas, pilotos e enfermeiras. Byrne explica que, nesse contexto, a técnica de Análise de Incidentes Críticos emergiu das hipóteses de que esse método científico poderia facilitar a observação e a categorização do comportamento humano.

A técnica de análise de incidentes críticos tem sido utilizada em diferentes áreas, como Enfermagem (BYRNE, 2001), Serviço Bancário (FISCHER; SCHROEDER; TONTINI, 2009), Administração Pública (FOGUEL; FINGERMAN, 2010) e Engenharia de Produção (REYES; CARDOSO, 2010). Tal técnica, apesar de tratar dos dados qualitativamente, refere-se ao estudo do comportamento humano de maneira observável, facilitando a tomada de estratégias para a solução de problemas (KHANDELWAL, 2009; SANTOS *et al.*, 2016). Não utilizo a técnica de ICs em minha

tese, mas me apropriei de alguns conceitos que surgiram ao longo do tempo para definir o objeto do meu estudo.

Measor (2005), da área da Educação, relata que Strauss e Rainwater (1962) discutiram “períodos de tensão” nas vidas de químicos, que eram o foco de sua pesquisa, e que um dos primeiros usos do termo incidentes críticos para referir-se a fases críticas na carreira de professores apareceu em um trabalho de Walker, Hoyle e McCormick (1976).

Para Measor (2005), incidentes críticos são eventos-chave na vida das pessoas em torno dos quais ocorrem decisões fundamentais. Esses eventos fazem com que o indivíduo selecione tipos específicos de ações, que, por sua vez, os conduzem em direções específicas e acabam tendo implicações em sua identidade. Segundo a autora, incidentes críticos são mais prováveis de ocorrer em momentos específicos da vida do indivíduo, sendo esses os períodos de tensão a que se referiram Strauss e Rainwater (1962).

Ao procurar por trabalhos sobre o papel de incidentes críticos na identidade de professores no Google Acadêmico, encontrei o texto *The Role of Crisis in the Development of Student Teachers' Professional Identity*, de Meijer (2011).

Meijer (2011) inicia seu texto trazendo uma experiência que teve com um aluno do curso de formação de professores. A autora explica que esse curso foca a formação de docentes e funciona como uma pós-graduação cujos alunos, em geral, são habilitados para lecionar no nível superior. Os alunos iniciam na docência desde o início do curso, e o referido aluno (Roeland) a procurou em apenas dois meses de curso, pois estava passando por uma crise, tanto no contexto acadêmico quanto no pessoal.

Roeland, durante vários momentos da conversa, repetia para si mesmo: “Para que estou fazendo isso? Com qual finalidade?”. Ao término, e após algumas sugestões, a autora notou que seu aluno saiu sentindo-se mais aliviado. Após três dias, ele voltou a procurá-la, mas dessa vez para contar que, após ter tirado dois dias de folga, nos quais foi pedalar, havia encontrado a resposta para suas perguntas. Ele concluiu que não queria ser professor universitário, mas professor do ensino fundamental/médio. Dali para frente, Roeland esforçou-se em seu curso, tornando-se um dos melhores de sua turma.

Esse relato serve de exemplo para o entendimento de Meijer (2011) de que estamos em constante processo de (re)construção de identidade durante nossa vida

e de que estas resultam basicamente de crises que enfrentamos.

Conforme os trabalhos de Measor (2005) e Meijer (2011) acima citados, o termo incidente(s) crítico(s) pode ter variações terminológicas, tais como: períodos de tensão (STRAUSS; RAINWATER, 1962), fases críticas (WALKER; HOYLE; MCCORMICK, 1976), eventos-chave (MEASOR, 2005) e crises (MEIJER, 2011). Schutz, Nichols e Schwenke (2018). Mais especificamente, quanto a eventos relacionados à modificação da identidade<sup>6</sup>, citam: incidente crítico (MILES; HUBERMAN, 1984; TRIPP, 1994), experiência peek/nadir<sup>7</sup> (MASLOW, 1961; THORNE, 1963) e episódios nucleares (MCADAMS, 1985).

Schutz, Nichols e Schwenke (2018) apontam que, apesar de os incidentes críticos relacionados à mudança de identidade ocorrerem com menos frequência, eles têm o potencial de sinalizar um ponto de virada significativo ou uma mudança na vida de alguém. No entanto, enfatizam os autores, é importante ter em mente que o que torna esses eventos “críticos” são os significados atribuídos a essas experiências pelo indivíduo, os episódios emocionais (agradáveis ou desagradáveis) associados a essas situações e as histórias de identidade que são contadas e recontadas relacionadas a essas ocorrências.

Apoiando-me na definição de Brookfield (1990) e de Babaii, Molana e Nazari (2021), entendo que ICs são episódios não planejados e não antecipados, vividamente lembrados e que podem ocorrer em sala de aula ou fora dela a qualquer momento durante a carreira do professor. O que os torna críticos é a forma como são concebidos/interpretados pelo professor. A seguir, trago um levantamento bibliográfico de estudos sobre ICs e identidade que efetuei durante meu trajeto doutoral.

### 1.3.1 Levantamento Bibliográfico

No início de minha pesquisa, fiz um levantamento bibliográfico eletrônico – em teses, dissertações e artigos – das pesquisas sobre incidentes críticos e identidade docente em estudos sobre professores de língua estrangeira tanto no exterior quanto no Brasil. Trago aqui uma síntese dos trabalhos encontrados, procurando responder

---

<sup>6</sup> Tradução por mim efetuada do termo *identity changing event*.

<sup>7</sup> Experiência peak – associar com coisas indo bem e emoções agradáveis; experiência nadir – associar com coisas indo mal e com emoções desagradáveis.

às seguintes perguntas: I) Que área os estudos investigam?; II) Que contextos são estudados?; e III) Que definições trazem de incidentes críticos?

#### 1.3.1.1 Critérios de busca e seleção

A busca (online) foi feita primeiramente por estudos publicados entre 2008 e 2018 – últimos dez anos a partir do início de minha pesquisa – e, posteriormente, de 2018 a 2022, ano de defesa desta tese. As fontes consultadas foram: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Portal do Sistema de Bibliotecas da UEL (online), CAFE (Comunidade Acadêmica Federada)/CAPES e bases de dados específicas que serão nomeadas mais adiante. É importante ressaltar que o acesso via CAFE possibilita consulta simultânea a diversas bases de dados, como *Eric*, *Science Direct Journals*, *Sage Journals* e *Publications*, *Springerlink*, e *Wiley Online Library*.

#### 1.3.1.2 Revisão bibliográfica internacional

Para a pesquisa de trabalhos fora do Brasil, utilizei o Google Acadêmico, o Portal do Sistema de Bibliotecas da UEL (online) e a CAFE (Comunidade Acadêmica Federada)/CAPES. Na primeira busca, empreguei o termo *critical incident* (entre aspas), o que resultou em 6.103 artigos entre o período de 2008 e 2018. O número expressivo encontrado se deve ao fato de que foram englobados trabalhos de todas as áreas de pesquisa, ou seja, ciências exatas, naturais e sociais. Por isso, refinei minha busca de acordo com as possibilidades da plataforma da CAPES (tipos de recursos – artigos; tópico: I - *education, qualitative research, critical incidents, critical incident technique, critical incident*; II - *teachers*; III - *teaching, professional development*; e IV - *professional identity*) e obtive apenas um artigo de interesse para meu estudo: Serna-Gutiérrez e Mora-Pablo (2018).

Na sequência, passei utilizar várias outras combinações de palavras-chave: *identity, teachers, teacher identity*. Obtive outros 15 artigos. Gostaria de ressaltar que a escolha por esses trabalhos se deu diante das informações contidas em seu resumo. Ao analisar os estudos encontrados, constatei que os focos elencados podem ser assim identificados:

**Quadro 2 - Sínteses por campo e temas de pesquisas internacionais sobre incidentes críticos em estudos que versam sobre professores**

<b>Campo</b>	<b>Tema</b>	<b>Estudo(s)</b>
Identidade profissional	agência	Sisson (2016); Contreras, Monereo Font e Badia Garganté (2010).
	transnacionalidade	Neilsen (2011); Savva (2015); Williams e Grierson (2016); Serna-Gutiérrez e Mora-Pablo (2018).
	violação do <i>self</i>	Skåland (2016).
Desenvolvimento profissional	formação de professores	Panadero e Monereo (2014); Qingling, Qunhua e Ying (2016).
		Scartezini e Monereo (2016).
		Fisher <i>et al.</i> (2019).
Prática de ensino	moral e ética	Colnerud, (2015); Shapira-Lishchinsky (2016).
	aprendizado docente	Hall e Townsend (2017).
		Chien-Wen (2018).

**Fonte:** A autora.

Quanto ao contexto de investigação, averigui que apenas quatro (vide Quadro 2) tratam de professores de língua estrangeira (inglês), sendo que os demais versam sobre outros contextos.

**Quadro 3 - Contextos de investigação**

<b>Contexto</b>	<b>Estudo(s)</b>
Ensino de inglês como língua estrangeira	Neilsen (2011); Qingling, Qunhua e Ying (2016); Serna-Gutiérrez e Mora-Pablo (2018); Chien-Wen (2018).
Rede básica de ensino	Colnerud (2015); Sisson (2016); Skåland (2016); Shapira-Lishchinsky (2016).
Ensino universitário	Contreras, Monereo Font e Badia Garganté (2010); Panadero e Monereo (2014); Hall e Townsend (2017).
Ensino internacional	Savva (2015); Williams e Grierson (2016).

**Fonte:** A autora.

Conforme o quadro acima, Neilsen (2011), Qingling, Qunhua e Ying (2016) e Serna-Gutiérrez e Mora-Pablo (2018) investigaram o contexto do ensino de inglês como língua estrangeira. Neilsen (2011) investigou as narrativas de experiências de professores de TESOL<sup>8</sup> que lecionaram em outros países e discutiu as implicações de incidentes críticos no seu desenvolvimento profissional. Qingling, Qunhua e Ying (2016), por sua vez, investigaram as narrativas de incidentes críticos de seis professores de inglês como língua estrangeira do ensino médio na China. Já Serna-Gutiérrez e Mora-Pablo (2018) pesquisaram incidentes críticos antes e durante o

<sup>8</sup> Teaching English to Speakers of Other Languages.

curso de bacharelado de professores transnacionais<sup>9</sup> em formação em TESOL de uma universidade pública do México. Chien-Wen (2018) relata a experiência de um workshop para 19 professores de língua inglesa em Nova Taipei, em Taiwan, no qual foram realizados 3 workshops sobre incidentes críticos em que os participantes aprenderam o que eram incidentes críticos e os discutiram e analisaram como prática colaborativa e reflexiva.

Um segundo tipo de contexto encontrado nos trabalhos que tratam de incidentes críticos foram investigações com professores da rede básica de ensino na Suécia (COLNERUD, 2015), nos Estados Unidos (SISSON, 2016), em Israel (SHAPIRA-LISHCHINSKY, 2016) e na Noruega (SKÅLAND, 2016). O primeiro estudo (COLNERUD, 2015), conduzido entre professores da rede básica de ensino da Suécia, contou com a participação de 75 respondentes de um questionário distribuído em três estabelecimentos de ensino. O autor optou pela utilização da técnica de incidentes críticos para investigar a relação entre dilemas éticos e estresse moral entre os professores.

O estudo de Sisson (2016) demonstra a influência das experiências vividas por uma professora afro-americana da educação infantil de escola pública no seu desenvolvimento de senso de agência humana e destaca a importância de incidentes críticos e voz para sua identidade e agência.

A pesquisa de Shapira-Lishchinsky (2016) teve como participantes professores dos ensinos fundamental e médio de escolas israelenses que lecionavam diferentes matérias. Foram entrevistados 50 professores (40 mulheres e 10 homens) com o objetivo de explorar dilemas éticos em incidentes críticos e respostas que tais incidentes provocaram.

O último estudo (SKÅLAND, 2016) traz o relato em forma de entrevista de 14 professores dos ensinos fundamental e médio na Noruega que sofreram algum tipo de violência por parte dos alunos. Os resultados indicaram que o *self* desses professores foi afetado, levando a uma experiência alterada, enfraquecida e interrompida da autocompreensão dos professores. O estudo pode contribuir para o entendimento de como os professores conseguem continuar a trabalhar quando

---

<sup>9</sup> Transnacionais, segundo o estudo, refere-se àqueles profissionais que durante sua vida tiveram contato com duas nações e cuja identidade foi moldada pelas suas experiências ao longo do tempo (SERNA-GUTIÉRREZ; MORA-PABLO, 2018, p. 138).

incidentes críticos ocorrem.

O contexto de Panadero e Monereo (2014) e de Hall e Townsend (2017) é o universitário. Os primeiros investigaram as reações de professores universitários e seus alunos quanto aos incidentes críticos relatados nos dois grupos em forma de questionário, a cujos resultados todos tiveram acesso. Hall e Townsend (2017) investigaram conflitos cognitivos e emocionais vivenciados e descritos em e-portfólios por dez professores em formação de uma universidade japonesa.

O quarto tipo de contexto encontrado foi o de educadores que atuavam em países diferentes do seu país de origem. Segundo Savva (2015), seu estudo investigou as características de 30 educadores falantes da língua inglesa por meio de relatos sobre suas decisões de ensinar em outro país. A análise de incidentes críticos sugeriu que a exposição precoce ou repetida a viagens, incluindo experiências de estudo no exterior, contribuiu significativamente para o desenvolvimento de predisposições em relação ao emprego internacional.

Na pesquisa de Williams e Grierson (2016) os incidentes críticos aparecem em forma de dilemas enfrentados por uma professora-formadora australiana e por uma canadense que trabalharam com professores em formação nas Ilhas Cook e no Quênia, respectivamente. Os resultados do estudo trouxeram uma tendência do professor-educador para fazer suposições sobre boas práticas de ensino e aprendizagem que refletiam seus valores e crenças pedagógicas pessoais; seu desconforto com suas percepções de algumas práticas neocoloniais dentro desses locais de prática internacional; a incerteza sobre como lidar com as tensões resultantes; e a necessidade de ver o trabalho dos professores-formadores através de uma nova lente cultural quando se trabalha em contextos transnacionais.

Entendo que a diversidade de temas e contextos por mim encontrados quanto a estudos sobre ICs indicam diferentes possibilidades de investigação. Ainda assim, nenhum dos estudos acima mencionados trata de implicações de ICs na identidade docente.

#### 1.3.1.3 Revisão de Pesquisas Nacionais

Para a pesquisa em bases nacionais, utilizei o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Na primeira base de dados, no início de minha pesquisa em 2018, encontrei

149 trabalhos utilizando o termo incidente(s) crítico(s), mas nenhum deles tratava de professores de língua estrangeira. Em nova busca, em janeiro de 2022, encontrei 43 teses. Refinando a pesquisa e limitando-a para as áreas da linguística, letras e artes, encontrei apenas o trabalho de Seccato (2020) a respeito de incidentes críticos relativos a professores de língua estrangeira, mais especificamente a professores de língua inglesa e da área de Estudos da Linguagem.

Em sua tese, Seccato (2020, p. 167) define ICs como “acontecimentos que causam mudanças, que remetem às questões de identidade pessoal e/ou profissional. São eventos claramente lembrados, são situações imprevistas que causam reflexão posterior”. A pesquisadora faz um levantamento de ICs em três contextos: na literatura (base secundária), em um curso de curta duração de formação continuada e nas aulas de um curso de formação inicial de professores de inglês. Ela responde às seguintes perguntas de pesquisa: 1) Em que termos e em que bases IC foram definidos em dados secundários?; 2) Em que termos e em que bases IC foram definidos em dados primários?; 3) Que características possuem os ICs relatados e discutidos pelos participantes?; 4) Que reações a incidentes relatados e discutidos os participantes manifestam?; e 5) Quais as semelhanças e diferenças entre os conceitos de IC oferecidos por dados secundários e o trazido pela análise de dados primários gerados para a pesquisa?

Seccato (2020) aponta como características comuns aos ICs nos três contextos de sua pesquisa: subjetividade e “ser algo vividamente lembrado, que acontece em espaço e tempo marcados, em contextos profissional ou pessoal e que contém carga negativa” (SECCATO, 2020, p. 273).

Apesar de seu levantamento apontar a carga negativa como recorrente nos três contextos de análise, Seccato (2020) sugere a possibilidade de ICs positivos. Ademais, trabalhos de Khandelwal (2009) e Schutz, Nichols e Schwenke (2018) relatam tanto ICs positivos quanto negativos. Schutz, Nichols e Schwenke (2018) referem-se aos positivos como sendo pontos altos e significativos associados a coisas indo bem e a emoções agradáveis, e aos negativos como pontos baixos, ou seja, associados ao que não vai bem e a emoções desagradáveis.

Seccato (2020) relata haver identificado as seguintes questões nos ICs constantes em sua tese. Na literatura: racismo, falta de tolerância à diversidade cultural e de gênero; no curso de formação continuada: discriminação profissional e de nacionalidade; e na formação inicial: discriminação, de ordens intelectual e

estética. A pesquisadora atribui a causa, nos três contextos, ao choque de valores.

Seccato (2020, p. 275) identificou tanto consequências positivas quanto negativas. Ela relata como positivas “reforço positivo quanto à aprendizagem profissional, mudanças, também relacionadas ao fortalecimento da experiência profissional”, “registro de estímulo de processo mental, por meio de processos metacognitivos que incentivam a reflexão sobre os acontecimentos” (SECCATO, 2020, p. 275) e “a reflexão sobre a situação e amadurecimento sobre as circunstâncias dos acontecimentos pessoais e profissionais” (SECCATO, 2020, p. 277).

Quanto às consequências negativas, a pesquisadora elenca consequências internas, como sofrimento moral, injustiça social e desigualdade, sentimento negativo de participante em posição de par ascendente em situação pedagógica, supressão intelectual de aprendizagem de par dependente, desestruturação de aula diante de descontrolo emocional de par ascendente, constrangimento de par dependente diante de ação didática opressora, assédio sexual de par ascendente, segregação de par dependente diante de imposição de crença religiosa e constrangimento de menor por discriminação, calcada em padrões repressores de beleza. Seccato (2020) aponta, porém, que incidentes negativos podem ter consequências positivas pela reflexão sobre a situação vivida e pelo amadurecimento nos âmbitos pessoal e profissional.

Como reações, Seccato (2020) relata aquelas do tipo empáticas por concordância e risos, demonstrando afinidade com opiniões, às vezes ironicamente.

Tendo encontrado apenas a tese de Seccato (2020) na área de ensino de língua estrangeira, busquei artigos/textos no Google Acadêmico e no sistema CAFe do CNPQ utilizando o termo incidente(s) crítico(s). Não encontrei textos na área de ensino de línguas estrangeiras, mas encontrei dois trabalhos que se aproximavam do meu contexto de estudo: o texto de Almeida (2009), via Google Acadêmico, e o de Franco (2013), no sistema CAFe do CNPQ. Um terceiro estudo (GABRIEL; ALBUQUERQUE, 2021) – da área de Português como Língua Adicional (PLA) – foi sugerido durante banca de qualificação (Quadro 3).

**Quadro 4 - Artigos sobre ICs – bibliografia nacional**

Contexto	Referências	Termo	Conceito
Área da Educação	Almeida (2009).	ICs.	Descrição detalhada de um fato e da situação que lhe deu origem, de modo que as informações contidas na descrição ofereçam base para que o leitor/ouvinte chegue ao enunciado de uma opinião, uma apreciação, um julgamento, uma tomada de decisão ou às

			alternativas para a solução de um problema (ALMEIDA, 2009, p. 188).
Ensino de Artes em Escolas Públicas de SP	Franco (2013).	ICs.	Rupturas proporcionadas pelos acontecimentos que se reportam às crises ou eventos críticos (BOLIVAR, 2002, apud FRANCO, 2013, p. 314).
Português como Língua Adicional (PLA)	Gabriel; Albuquerque (2021).	Momentos críticos.	Momentos bastante orgânicos, os quais podem gerar episódios conflituosos para os docentes, uma vez que ocorrências dessa natureza não fazem parte a priori de seus planos de aula e, muitas vezes, de seu repertório de soluções.

**Fonte:** A autora.

Almeida (2009), da área da educação, apresenta duas modalidades de incidentes críticos: como descrição detalhada de um fato e da situação que lhe deu origem e como acontecimento marcante, assim considerado pelo próprio sujeito, que conduza a mudanças ou à manutenção de sua trajetória profissional e/ou pessoal.

Franco (2013) procurou conhecer e compreender os sentimentos e as emoções dos professores que atuam na rede pública paulista de ensino. Para tanto, utilizou a técnica de incidentes críticos procurando verificar os acontecimentos que se apresentaram como mais representativos para os participantes e os sentimentos que foram desencadeados. O pesquisador constatou uma diversidade de fatores que provocaram graves rupturas nas trajetórias dos professores envolvidos em seu estudo. Esses eventos deixaram vestígios que ainda hoje são lembrados como momentos cruciais em suas vidas. Em alguns casos, foram os familiares ou aqueles que trabalhavam na escola que deixaram sua marca; em outros, foram momentos formativos iniciais ou continuados; e, às vezes, foi uma combinação de dois ou mais desses fatores.

Para Franco (2013), o estudo da ocorrência de incidentes críticos é importante para a pesquisa da carreira dos professores, pois, segundo o pesquisador, ela “[...] se dá por meio da explicitação dos eventos críticos que estabeleceram mudanças, sejam elas positivas ou negativas, fruto de sentimentos agradáveis ou desagradáveis” (FRANCO, 2013, p. 314). Assim, os sentimentos e as emoções desses professores revelam as circunstâncias de seu ambiente de trabalho e de seus dilemas e problemas, por vezes sendo o reflexo de políticas públicas inadequadas e/ou errôneas, que interferem no bom desenvolvimento de sua ação educativa, ou refletindo mudanças sociais que provocam mudanças nas rotinas escolares e na relação professor-aluno (FRANCO, 2013).

Assim como no estudo de Nazari e Costa (2021), que abordei na bibliografia de estudos internacionais, Franco (2013) também investigou ICs, mas na carreira de professores de artes, e percebeu o papel das emoções e dos sentimentos em suas ocorrências. Além disso, Franco (2013) traz como protagonistas dos ICs pessoas ligadas ao ambiente escolar (alunos, colegas, superiores) e familiares de alunos.

Gabriel e Albuquerque (2021) refletem sobre a construção da identidade de professores de PLA no ensino de comunidades migrantes por meio de incidentes/momentos críticos nos processos de negociação entre professores e alunos estrangeiros. As pesquisadoras notaram que as narrativas de incidência de momentos críticos são delineadas de acordo com as experiências dos professores dentro e fora do projeto, as quais parecem estar intimamente conectadas à experiência ou à in experiência com o ensino de Línguas Adicionais, ao tempo de docência em PLA e, mais especificamente, ao ensino de PLA a comunidades de migrantes. Elas ressaltam que, apesar de a experiência ser um aspecto que compõe a identidade dos docentes entrevistados, as decisões parecem acontecer em sala de aula, independentemente da experiência, isto é, elas acontecem de modos diferentes, com encaminhamentos distintos.

#### 1.3.1.4 Incidentes críticos e identidades de professores de língua estrangeira

Como esta é uma *data-based research*, ou seja, é guiada pelos dados, e havendo concluído, na análise dos dados, que os professores de língua estrangeira sofrem tanto ICs positivos quanto negativos durante sua carreira; que tais ICs referem-se a três diferentes contextos – micro, meso e macro; que envolvem diferentes agentes; e que têm implicações nas emoções, no *self* e, portanto, na identidade docente, efetuei nova busca por trabalhos no sistema CAFE/CAPES em dezembro/janeiro de 2022. Encontrei 2.174 trabalhos e decidi refinar a busca, utilizando as seguintes palavras-chave: *identity, teachers, teacher identity language teaching, EFL e ESL*, obtendo, então, 5 artigos.

Durante a leitura dos trabalhos encontrados, deparei-me com mais uma referência importante para minha tese: Karimi e Nazari (2019). Desse modo, totalizei seis artigos. Gostaria de ressaltar que, assim como na busca inicial, a escolha por esses trabalhos se deu diante das informações contidas no título e no resumo de cada artigo.

Trago, no Quadro 4, uma síntese do contexto dos estudos encontrados e os conceitos utilizados para a definição de incidente(s) crítico(s). Com os ICs identificados nos trabalhos consultados (buscas inicial e final) e de relevância para minha tese, indico o contexto do estudo, o termo utilizado e o conceito de IC adotado pelo(s) autor(es).

**Quadro 5 - Síntese dos trabalhos encontrados na segunda busca**

Contexto	Referências	Termo	Conceito
Ensino/ Aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira (EFL)	Nazari; Costa (2021).	Incidente(s) crítico(s).	ICs são eventos desafiadores que (re)moldam a construção de sentido profissional do docente (HALL; TOWNSEND, 2017).
	Senel (2021).	Incidente(s) crítico(s).	ICs são suposições e tomadas de decisões instantâneas quando as pessoas se deparam com algumas situações específicas, não planejadas e inesperadas.
	Babaii; Molana; Nazari (2021).	Incidente(s) crítico(s).	Um IC é um evento vividamente lembrado que não é planejado nem previsto. Incidentes podem ser ocorrências simples, mas o que os torna críticos é a forma como são concebidos/interpretados pelo professor. Os ICs contribuem para a forma como os professores vivenciam mudanças transformacionais e a maneira como eles veem sua situação atual em interação com suas identidades, crenças, valores e senso de competência.
	Kiliç; Cinkara (2019).	Técnica de incidentes críticos.	Técnica de incidentes críticos como ferramenta metodológica.
	Karimi; Nazari (2019).	Incidentes críticos.	Qualquer ocorrência relacionada ao ensino. O que torna os incidentes críticos é o significado atribuído a eles na cognição do professor decorrente de interpretações específicas do incidente.
	Lengelin; Pablo (2016).	Incidente(s) crítico(s).	ICs são eventos relacionados a algo que foi aprendido, como um valor ou lição de vida, ou seja, é a pessoa que passou pelo evento que faz com que tal incidente seja crítico para ela.

Fonte: A autora.

Conforme o quadro acima, os trabalhos trazem o contexto de ensino de inglês como língua estrangeira ou segunda língua. Apesar de os estudos de Kiliç e Cinkara (2019) e de Babaii, Molana e Nazari (2021) se referirem a professor(es) de língua(s) em seus títulos, os participantes são professores de inglês como língua estrangeira.

Nazari e Costa (2021) exploram as contribuições para a agência e uma maior regulação da emoção dos professores de um curso de desenvolvimento profissional

baseado no Telegram<sup>10</sup>. Para os autores, o curso proporcionou aos professores a oportunidade de vivenciar ainda mais a socialização profissional e o envolvimento universitário. Os resultados revelaram que, durante o curso, os professores desenvolveram maior expertise na narrativa de seus ICs e discutiram questões relevantes para a multiplicidade de identidade conectada às dimensões socioculturais e educacionais, sugerindo que emoções e agência são dois aspectos significativos de identidade que são profundamente influenciados e influenciam os ICs. O artigo termina com uma discussão sobre as implicações da incorporação de ICs em cursos de desenvolvimento profissional para ajudar os professores a (re)construir suas identidades.

Senel (2021) procurou explorar a identidade profissional de seis professores iniciantes durante seu estágio de prática docente em uma escola de ensino médio na Turquia. O estudo apontou que as experiências dos futuros professores os ajudaram a identificar e a estar cientes de seus incidentes críticos negativos e positivos. Os resultados também informaram que vários fatores desempenharam papéis principais nos incidentes críticos dos professores-alunos. Por exemplo, Senel (2021) escreve que, de acordo com as respostas dos participantes, pode-se afirmar que o espaço e a atmosfera da sala de aula, os materiais, o entusiasmo e a ansiedade dos futuros professores são fatores eficazes. Por outro lado, o autor enfatiza não serem esses os únicos problemas principais e complementa afirmando que, sem dúvidas, um dos mais marcantes são os próprios alunos, pois afetam diretamente o humor e as decisões dos futuros professores ao longo do estágio. Falta de interesse, desmotivação, falta de concentração, mau comportamento e falta de participação em sala de aula estão entre os fatores causados pelos alunos. Vale apontar que o protagonismo dos alunos também se deu de forma análoga em meu estudo.

Senel (2021) finaliza reforçando que todos os fatores (positivos ou negativos) ajudarão os futuros professores a aumentar sua conscientização e também a modificar e a adaptar suas identidades profissionais para alcançar seus objetivos no processo de ensino, recomendando, dessa forma, que incidentes críticos não devem ser ignorados e negligenciados por serem criticamente importantes para o desenvolvimento dos professores. Para o pesquisador, a análise de incidentes críticos deve ser incentivada para facilitar o aprendizado e o ensino, ajudando os professores

---

<sup>10</sup> Serviço de mensagens instantâneas baseado na nuvem, similar ao *WhatsApp*.

a se tornarem professores reflexivos e promovendo o desenvolvimento profissional e pessoal dos alunos-professores.

Babaii, Molana e Nazari (2021) utilizaram a *Grounded Theory* (GT) e a Análise Temática (AT) para analisar narrativas em entrevistas de 13 professores de um instituto de línguas no Irã. Os pesquisadores procuraram responder às seguintes perguntas: 1) Quais são as principais categorias dos incidentes críticos de avaliação vivenciados pelos professores?; e 2) Como a avaliação desses incidentes críticos influenciam a construção de sentido da identidade dos professores? Assim, o foco dos pesquisadores foi investigar a relação entre ICs, avaliações e identidade docente.

Babaii, Molana e Nazari (2021) explicam que há várias razões pelas quais se fazem necessárias as análises de incidentes críticos (ACIs) para a contribuição da construção de sentido da identidade dos professores de línguas. Primeiro, relatam que pesquisas anteriores indicam que a fonte da ocorrência de ICs pode ser colegas, alunos, formuladores de políticas, pais de alunos e cognições/práticas dos próprios professores. Eles argumentam também ser a identidade do professor considerada como altamente sancionada por esses fatores. Para eles, examinar até que ponto esses fatores dão origem a ICs poderia fornecer aos interessados educacionais as principais causas da ocorrência de ICs para que pudessem, posteriormente, tomar a iniciativa de lidar com essas causas.

Além disso, explorar a contribuição desses ICs para a construção de sentido da identidade do professor fornece informações úteis sobre como os professores percebem seu desenvolvimento no sistema e as barreiras/benefícios da avaliação que moldam seu senso de profissionalismo. É interessante apontar que minha tese, além de trazer como fonte de ICs os mesmos agentes citados, também engloba terceiros e responsáveis institucionais.

O segundo ponto levantado por Babaii, Molana e Nazari (2021) é que, com as ACIs, os docentes se tornam mais reflexivos e analíticos, pois tal análise fornece uma imagem transparente da maneira como a bagagem sócio-histórica anterior desempenha um papel significativo nas concepções atuais dos professores.

Ademais, ICs “são pontos de inflamação que iluminam em um instante eletrizante” (WOODS, 1993, p. 357) que exercem um impacto substancial nas cognições e práticas presentes e futuras dos professores. Nesse sentido, como Babaii, Molana e Nazari (2021) acreditam que a identidade docente é altamente influenciada pelas experiências e memórias anteriores, é bastante provável que as

ACIs, juntamente com outros ICs, influenciem substancialmente o desenvolvimento da identidade dos professores.

Um terceiro ponto levantado por Babaii, Molana e Nazari (2021) é que os ICs podem sancionar fortemente a maneira como os professores percebem seu próprio papel no sistema educacional e influenciam suas ações, isto é, a forma como a avaliação é definida nos sistemas institucionais – no contexto do Irã, é predominantemente pelo desempenho, conforme explicam os autores – pode trazer momentos positivos ou negativos para os professores.

A quarta e última questão levantada por Babaii, Molana e Nazari (2021) é de que, no contexto iraniano de ensino de língua estrangeira, o ensino de inglês representa desafios substanciais para alguns professores, apresentando a eles conflitos políticos e pessoais. Assim, a análise de tais ICs enfoca como as particularidades contextuais influenciam a ocorrência de ICs no contexto iraniano e, mais importante, o papel que desempenham na formação das identidades profissionais dos professores.

Os resultados do estudo de Babaii, Molana e Nazari (2021) revelaram a ocorrência de incidentes altos e baixos<sup>11</sup>, havendo um maior número de incidentes negativos do que de positivos. Babaii, Molana e Nazari (2021) concluem que ICs influenciaram a autoimagem dos professores, mediarão a maneira como definiam seu papel em relação a outros participantes institucionais e foram acompanhados por restrições institucionais que os limitaram na execução de suas práticas de avaliação preferidas e no desenvolvimento de sua autonomia.

Babaii, Molana e Nazari (2021), citando Farrell (2008), apontam que atribuir ICs a categorias organizadas acabou sendo problemático devido à sobreposição dos incidentes. Essa sobreposição também esteve presente quando da categorização dos ICs presentes em meu estudo.

O estudo de Babaii, Molana e Nazari (2021) foi o que mais se assemelhou ao meu. Os autores concluem que as avaliações dos ICs pelos participantes de sua pesquisa tiveram um impacto significativo na construção de sentido da identidade dos professores, criando tanto percepções favoráveis na mentalidade dos professores sobre seu papel quanto desafios ao seu senso de profissionalismo.

---

<sup>11</sup> Teaching high and/or teaching low incidents (TRIPP, 1994) – incidentes altos são eventos que exercem um impacto positivo na cognição e prática dos professores, enquanto incidentes baixos no ensino são eventos que influenciam negativamente a cognição e a prática dos professores.

O estudo de Kiliç e Cinkara (2019) procura determinar a natureza dos incidentes críticos que 49 professores de inglês turcos em formação vivenciaram ao longo de seu processo de aprendizagem de inglês. Os autores também procuram descobrir os efeitos desses incidentes críticos no aprendizado de inglês e na identidade do professor. A análise detectou três temas principais: pessoas (relacionadas ao professor, a outras pessoas, aos pares, aos pais e a si mesmas), contexto (educacional e não educacional) e resultado (positivo-positivo, negativo-positivo e negativo-negativo).

Assim como fiz ao abordar a pesquisa de Babaii, Molana e Nazari (2021), gostaria de enfatizar que meu estudo também detectou agentes nos ICs (alunos, professores e terceiros). Ademais, informei contextos (micro, meso e macro) e implicações (positivas e negativas), que serão tratados no capítulo de análise dos dados.

Kiliç e Cinkara (2019) concluem que incidentes significativos que um professor iniciante experimenta ao longo do processo de aprendizado de idiomas podem ajustar algumas das crenças, percepções ou suposições que eles têm sobre o ensino como profissão. Além disso, os participantes de seu estudo foram afetados não apenas por incidentes críticos que vivenciaram em contextos educacionais, mas também por incidentes ocorridos em contextos não educacionais, revelando que a identidade do professor é construída tanto dentro quanto fora da sala de aula.

Kiliç e Cinkara (2019) concluem ainda que um incidente, seja ele positivo ou negativo, é usado pelo professor em formação para sua construção identitária e que ele se beneficia quando lida com um incidente negativo de forma racional, já que a experiência se torna positiva para sua identidade docente. Aliás, os autores realçam que nem sempre é possível prevenir que incidentes negativos aconteçam e sugerem que esses sejam encarados como recursos de aprendizado.

Karimi e Nazari (2019) buscaram identificar por quais categorias de ICs os professores de inglês como língua estrangeira passaram no contexto de ensino de língua estrangeira e como seu compartilhamento em sessão de desenvolvimento profissional afetou a cognição e a percepção da prática em sala dos professores participantes. Os autores concluíram que os principais ICs dos professores estavam relacionados aos alunos, que compreendo serem pertencentes ao contexto micro, e a análise indicou maior consciência do que um IC pode ser, melhorando, assim, a gestão de sala de aula.

Finalizando, Lengelin e Pablo (2016) exploram as reflexões de oito professores mexicanos iniciantes de inglês como língua estrangeira sobre como os ICs impactaram o seu pensar. Pela análise dos dados, foram encontrados sete temas emergentes que basicamente giram em torno das relações estabelecidas entre o professor e os alunos, as identidades profissionais emergentes dos professores iniciantes e a reflexão de um orientador de um curso de aperfeiçoamento profissional – COTE<sup>12</sup> – sobre sua transferência de conhecimento para o professor-iniciante. Os resultados mostram como esses professores refletiram sobre sua prática docente e como os incidentes críticos os ajudaram a analisar e a avaliar seu processo de ensino.

Lengeli e Pablo (2016) concluem que cada indivíduo reflete sobre ICs de maneiras diferentes e que, em alguns casos, eles tiveram impacto e ajudaram os participantes a moldar suas percepções e atitudes sobre um período específico de sua vida docente. Os autores realçam ainda que tais experiências repercutiram em sua identidade. Entendo que, justamente porque os ICs modificaram as percepções e as atitudes dos professores participantes, essas afetaram sua identidade.

Conforme breve resumo acima, três trabalhos indicam implicações de ICs na identidade docente (BABAI; MOLANA; NAZARI, 2021; LENGELIN; PABLO, 2016; NAZARI; COSTA, 2021), o que me leva a salientar a importância de meu estudo. A seguir, apresento um quadro (Quadro 5) com os ICs identificados nos trabalhos encontrados e de relevância para minha tese, indicando o contexto do estudo, o termo utilizado, o conceito de IC, os ICs identificados, a metodologia adotada e os participantes do estudo.

---

<sup>12</sup> Course of Overseas Teachers of English da Universidade de Cambridge.

**Quadro 6 - Estudos sobre ICs em Língua Estrangeira**

Contexto	Referências	Termo	ICs identificados	Metodologia adotada	Participantes do estudo
Ensino/ Aprendizagem de Inglês como Segunda Língua (ESL) ou Língua Estrangeira (EFL)	Nazari; Costa (2021).	Incidente(s) crítico(s).	Não são relatados quais ICs foram reportados pelos participantes, mas a influência deles em dois aspectos da identidade docente: agência e emoções.	Abordagem narrativa pela análise de entrevistas semiestruturadas e diários reflexivos dos professores.	10 professores de um instituto de línguas.
	Senel (2021).	Incidente(s) crítico(s).	Falta de competência linguística; falta de interesse/motivação dos alunos.	Abordagem narrativa pela codificação para determinar temas sobre ICs durante o programa de prática docente.	7 alunos de graduação no programa de estágio na Turquia.
	Babaii; Molana; Nazari (2021).	Incidente(s) crítico(s).	Incidentes de contribuição negativa relativos a: professor, alunos, pais dos alunos, pares profissionais e políticas institucional. Incidentes de contribuição positiva relativos a: professores, alunos, pais dos alunos e pares profissionais.	<i>Grounded theory</i> e análise temática.	13 professores de um instituto de línguas no Iran.
	Kiliç; Cinkara (2019).	Técnica de incidentes críticos.	ICs relativos ao aprendizado de inglês como língua estrangeira dos participantes. Três temas principais: 1) pessoas (relacionadas ao professor, a outras pessoas, aos colegas, aos pais e a si mesmas); 2) contexto (educacional e não educacional); e 3) resultado (positivo-positivo, negativo-positivo e negativo-negativo).	Estudo descritivo utilizando método misto.	49 alunos de graduação na Turquia.
	Karimi; Nazari (2019).	Incidente(s) crítico(s).	A análise levantou 5 categorias e 17 subcategorias, num total de 38 ICs. Os autores relatam incidentes denominados <i>teaching high</i> e	Estudo qualitativo e exploratório; <i>grounded theory</i> .	10 professores de um centro de línguas no Iran.

			<i>teaching low.</i>		
	Chien-Wen (2018).	Incidente(s) crítico(s).	Cita categorizações, mas não menciona quais ICs.	Estudo de caso.	19 professores do ensino básico em Taipei, Taiwan.
	Qingling; Qunhua; Ying (2016).	Incidente(s) crítico(s).	Falta de competência linguística; conhecimento pedagógico – a prática ajuda os docentes a aumentarem o repertório de habilidades rotineiras; relacionamento com alunos; salários e benefícios.	Qualitativa, interpretativa e exploratória por meio de entrevista e anotações dos pesquisadores.	6 professores com pelo menos 10 anos de docência, na China.
	Lengelin; Pablo (2016).	Incidente(s) crítico(s).	Relacionamento com pares profissionais no início da carreira e com alunos; incentivo de um mentor para tornar-se professor; experiência positiva no início da carreira; sentimentos.	Abordagem narrativa por diários e comentários dos pesquisadores acerca do conteúdo.	8 professores no início da carreira (até dois anos de docência) no México.

Fonte: A autora.

Pela leitura do quadro acima (Quadro 5), concluo que são diferentes os ICs reportados nos diferentes contextos. Meu estudo traz alguns ICs semelhantes aos reportados em alguns trabalhos e outros não relatados. Tratarei desses no capítulo de ICs. O trabalho de Nazari e Costa (2021) traz duas implicações de ICs em dois aspectos da identidade docente: agência e emoções. Gostaria de indicar que a expressão de emoções/sentimentos também está presente nos relatos dos participantes de minha pesquisa.

### 1.3.2 Síntese do referencial teórico

Neste capítulo, indiquei como os estudos sobre identidade – principalmente sobre a do professor de línguas – percorreu um longo caminho, modificando-se do entendimento com bases biológicas no início, passando do entendimento do indivíduo centrado e unificado para o entendimento de um indivíduo em constante mudanças, ao qual foram atribuídas diferentes qualificações: descontinuado e desencaixado (GIDDENS, 1990), deslocado (LACLAU, 1990), rompido e fragmentado (HARVEY, 1992) e mais fluido (BAUMAN, 2003).

Abordei também a concepção de identidade modificável, trazendo Nazari e Costa (2021), que entendem que o argumento central dos estudos sobre identidade do professor é que os professores constroem sua identidade à luz da construção de sentido pessoal, discursos socioculturais e particularidades.

Conforme esses autores, durante sua caminhada profissional, os docentes estão sujeitos a passarem por eventos desafiadores que têm o potencial de transformar seu senso profissional. Assim, eles entendem que tais eventos – mais conhecidos como incidentes críticos – têm grande probabilidade de desempenhar um papel fundamental na (re)construção da identidade do professor.

Relatei também que a utilização do termo incidente(s) críticos(s) não é recente, visto que foi utilizada para estudos comportamentais na época da Segunda Guerra, sendo a técnica de incidentes críticos muito utilizada em diferentes áreas de pesquisa.

Apresentei minha busca por estudos sobre o assunto em diferentes bases de dados, o que resultou em achados de diversos trabalhos. Demonstrei, entretanto, que poucos se referem ao ensino de línguas, de modo que os trabalhos encontrados se referem apenas a professores de língua inglesa como língua estrangeira (Quadro

5).

Argumentei que o trabalho de Karimi e Nazari (2019), em especial, se mostra relevante para meu estudo, pois, assim como em minha tese, os autores relatam categorias e subcategorias de diferentes incidentes, separando-os por incidentes de ensino altos, de cunho positivo, e baixos, de cunho negativo. Novamente, há semelhanças, uma vez que os participantes de minha pesquisa também relataram acontecimentos que julgaram terem sido positivos e negativos em sua jornada docente.

Gostaria de destacar ainda os estudos de Babaii, Molana e Nazari (2021) e de Kiliç e Cinkara (2019), que apontam os agentes envolvidos nos ICs. Meu estudo também traz agentes como protagonistas do ICs, mas vou além, identificando três contextos – micro, meso e macro. Tratarei tanto dos agentes quanto dos contextos no Capítulo 3. Ademais, como Nazari e Costa (2021) argumentam, os sentimentos expressados pelos professores têm papel importante no estudo de ICs, e eles se fazem presente em minha análise, que farei no Capítulo 4.

Apresentei que, no contexto brasileiro, embora tenha encontrado quatro trabalhos, apenas a tese de Seccato (2020) foca o ensino de língua estrangeira, mais especificamente a formação inicial de professores de língua inglesa. Ressaltei ainda que tanto o termo incidente(s) críticos(s) quanto sua definição possuem variações. Na literatura, os incidentes podem ser definidos como momentos ou eventos críticos que podem se referir a ocorrências simples e corriqueiras que podem ocorrer tanto em sala de aula quanto fora dela. Eles também podem ser imprevistos vividamente lembrados que podem levar a tomadas de decisões instantâneas e inesperadas.

Frente aos estudos sobre identidade e identidade docente recentes, compreendo como sendo incidentes críticos eventos que os professores considerem marcantes, que podem ocorrer dentro ou fora da sala de aula, imprevistos e claramente lembrados que levem à construção, reafirmação, mudança(s), valoração, ponderação e aprimoramento identitário permeados por sentimentos.

A seguir, trago o capítulo metodológico do meu estudo.

## CAPÍTULO 2 - PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, descrevo a metodologia e o percurso da minha pesquisa. Abordo: (1) a natureza, a ontologia e a epistemologia que norteiam meu trabalho; (2) os objetivos e as perguntas de pesquisa; (3) o contexto da pesquisa; (4) os procedimentos éticos aqui adotados; (5) a elaboração do instrumento de coleta de dados e a condução do questionário-piloto; (6) a geração, a validade e a confiabilidade dos dados; (7) os procedimentos analíticos; e (8) o estilo do relato da análise dos dados.

### 2.1 NATUREZA, ONTOLOGIA E EPISTEMOLOGIA

Minha tese tem como foco incidentes críticos e suas implicações no campo da identidade de professores de língua estrangeira. Tem natureza qualitativa (COHEN; MANION; MORRISON, 2007; DENZIN; LINCOLN, 2006), ontologia relativista e epistemologia interpretativista.

Minha pesquisa tem natureza qualitativa pois, como esclarecem Denzin e Lincoln (2006, p. 23), “a palavra qualitativa implica uma ênfase sobre as qualidades das entidades, e sobre os processos e os significados que não são examinados ou medidos experimentalmente (se é que são medidos de alguma forma) em termos de quantidade”. Em outras palavras, o foco da pesquisa recai no processo e nas suas possibilidades de interpretação, e não em resultados quantificáveis, apesar de estes poderem ser um complemento que permitiria maior robustez nas análises<sup>13</sup>. Como escrevem Lincoln e Guba (2006, p. 183), “na investigação [...] não é apenas o método que promete apresentar um conjunto de verdades embasadas no local ou no contexto, mas também os processos de interpretação”. Assim, como pesquisadora, procuro compreender a realidade e o significado das ações e reações humanas do ponto de vista subjetivo, em um contexto sócio-histórico-cultural específico.

Quanto à ontologia, que, segundo Guba e Lincoln (1994, p. 105), refere-se à “forma e natureza da realidade e, portanto, o que há que pode ser conhecido sobre ela”, adoto a do paradigma do construtivismo – o relativismo. Sob este paradigma, explicam os mesmos autores, as realidades podem ser compreendidas sob a forma

---

<sup>13</sup> O uso de dados quantitativos e qualitativos em pesquisa é denominado métodos mistos e será abordado no início do capítulo de análise dos dados gerados.

de múltiplas e intangíveis construções mentais, baseadas social e experimentalmente, de natureza local e específica (embora os elementos sejam frequentemente compartilhados entre muitos indivíduos e mesmo através das culturas) e dependentes da sua forma e conteúdo nas pessoas individuais ou nos grupos que sustentam tais construções. Eles acrescentam ainda que essas construções não são mais ou menos “verdadeiras”, em qualquer sentido absoluto, mas simplesmente mais ou menos informadas e/ou sofisticadas. As construções, bem como suas “realidades”, são alteráveis.

Mais especificamente, neste estudo adoto a ontologia social. Esta tem sentido mais restrito do que a ontologia das ciências naturais, pois tem como objetivo “fornecer relatos gerais sobre a natureza da realidade social” (GIVEN, 2008, p. 578). Além do mais, quanto à visão da realidade, adoto a posição relativista, para a qual aquela não pode ser descoberta de forma única, mas de múltiplas perspectivas, havendo, desse modo, muitas verdades e para a qual a formação de conceitos depende do contexto histórico cultural (EASTERBY-SMITH *et al.*, 2018). Assim, os relatos dos participantes quanto aos incidentes críticos ocorridos em suas vidas constituem uma realidade por eles construída localmente, de acordo com experiências e bases sociais específicas de cada indivíduo (LINCOLN; GUBA, 2006).

Quanto à epistemologia, adoto a epistemologia interpretativista (SCHWANDT, 2007), que, segundo o autor, pode ser tratada como hermenêutica pois enfatiza a necessidade de entendermos a situação na qual as ações humanas fazem ou adquirem sentido para que possamos afirmar uma compreensão da ação específica. Schwandt (2007) explica que essa é uma noção familiar da hermenêutica como método ou procedimento específico das ciências humanas. Ele esclarece que, para entender uma parte de um ato específico, o pesquisador deve entender o todo, que é formado por um complexo de intenções, crenças e desejos, ou o texto, o contexto institucional, a prática, a forma de vida, o jogo de linguagem etc. e vice-versa. O autor conclui que o interpretativismo supõe uma compreensão epistemológica da compreensão denominada *Verstehen*. Ele afirma que a compreensão é um processo intelectual pelo qual o pesquisador adquire conhecimento de um objeto (o significado da ação humana) e finaliza dizendo que, nas tradições interpretativistas, o intérprete supervisiona e contesta o que deve ser interpretado.

Além das visões ontológicas e epistemológicas, devemos considerar

também qual paradigma adotar. Um paradigma é uma maneira de olhar ou pesquisar fenômenos, uma visão de mundo, uma visão do que conta como conhecimento científico aceito ou correto, uma maneira de trabalhar um sistema de crenças compartilhado ou um conjunto de princípios, a identidade de uma comunidade de pesquisa, uma maneira de busca de conhecimento, o consenso sobre quais problemas devem ser investigados e como investigá-los, as soluções típicas para problemas e um entendimento que é mais aceitável que seus rivais (COHEN; MANION; MORRISON, 2018). Adoto, nesta pesquisa o paradigma construtivista (LINCOLN; GUBA, 2006).

Lincoln e Guba (2006) explicam que o paradigma construtivista é caracterizado pela produção de interpretações reconstruídas do mundo social, as quais são comprometidas com o estudo do mundo a partir do ponto de vista do indivíduo em interação. Dessa forma, o construtivismo liga a ação (papel do pesquisador no mundo) ao pragmatismo e baseia-se em argumentos antirracionalistas contra os fundamentos da verdade e do conhecimento, incentivando textos experimentais e com múltiplas vozes. A validade interna está na confiabilidade, na autenticidade e no valor do conhecimento transacional. A tradição construtivista tem sua essência fundada na ética e na política, por isso o pesquisador deve se perguntar: que tipo de relacionamento devo ter com as pessoas com quem estudo? Eu os considero participantes ou apenas endossantes do estudo? Os resultados da pesquisa beneficiarão as comunidades participantes e contribuirão para a conscientização política e social?

Face ao exposto, minhas análises, portanto, serão construídas por meio de categorização e análise das interpretações das realidades narradas pelos participantes, tendo como pano de fundo minhas leituras e experiências de vida.

## 2.2 OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA

Tenho como objetivo geral compreender se e de que forma professores vivenciam ICs em suas trajetórias profissionais. Para alcançar o objetivo geral, tenho como objetivos específicos: 1) investigar os incidentes críticos na trajetória dos professores; 2) identificar os participantes dos ICs e suas posições sociais; e 3) analisar as implicações de acidentes críticos nas identidades dos professores. Justifico essa escolha por não ter localizado trabalhos que tragam a concepção de

IPL sob a presunção que envolve a construção e a reconstrução de significados de sentido pessoal por meio do resgate de incidentes críticos ocorridos ao longo da carreira docente no contexto brasileiro.

A pesquisa procura responder às seguintes perguntas: 1) Quais são os incidentes críticos relatados pelos professores?; 2) Quem são os participantes desses incidentes e que posições sociais eles ocupam?; e 3) Quais são as implicações dos incidentes críticos na constituição identitária dos professores de língua estrangeira?

## 2.3 O CONTEXTO DA PESQUISA

### 2.3.1 Os Participantes

Os participantes são professores de língua estrangeira residentes e atuantes na região de Londrina, no Paraná, dos setores público e privado de ensino e de atuação no nível básico ou em institutos de línguas.

Inicialmente, a pesquisa teve como participantes-alvo somente professores do setor público da educação básica lotados no Núcleo Regional de Educação (NRE) de Londrina, os quais foram contatados por meio da Secretaria de Estado de Educação (SEED) do Paraná, logo após a primeira pilotagem do instrumento de geração de dados. Tendo recebido apenas cinco respostas, o que julguei ser um número pequeno para análise, minha pesquisa foi reconduzida, utilizando-se, agora, da metodologia bola de neve. Com isso, um grupo inicial de participantes indicaria outros professores para responderem ao instrumento da pesquisa e assim por diante (COHEN; MANION; MORRISON, 2007). Nesse caso, os participantes passaram a ser professores de língua estrangeira residentes e atuantes na região de Londrina-PR, dos setores público e privado, e com atuação no nível básico ou em institutos de línguas.

Enviei a emenda ao Comitê de Ética via Plataforma Brasil, constando alteração do método de geração de dados, que foi aprovada em julho de 2018<sup>14</sup>. O questionário precisou sofrer apenas algumas modificações quanto a perguntas que se referiam somente a professores do setor público para que pudessem ser

---

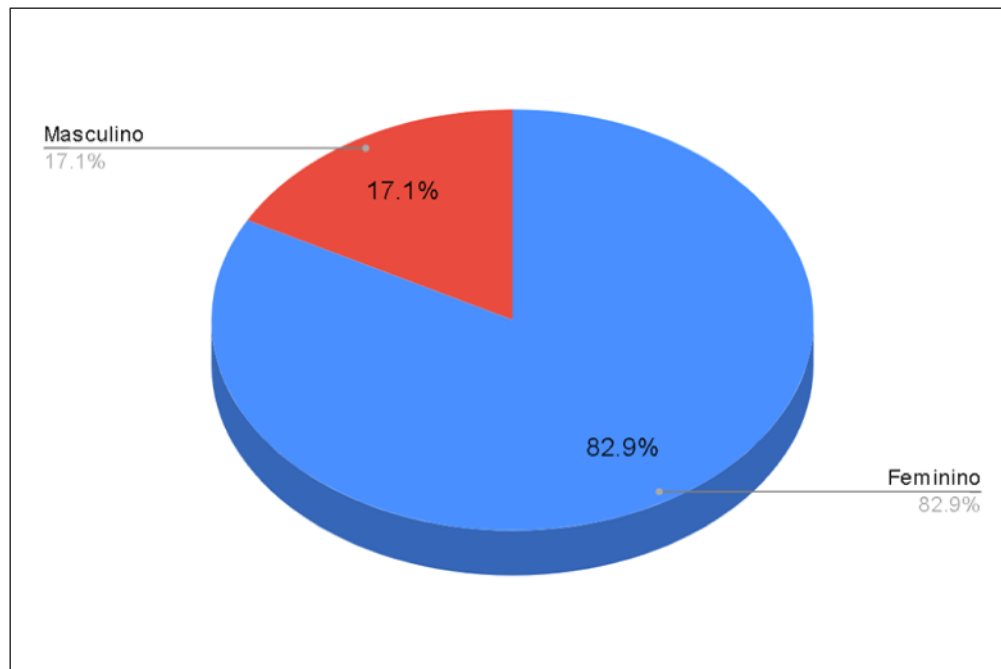
<sup>14</sup> Parecer consubstanciado número 2.767.286.

respondidas por qualquer professor de língua estrangeira. As modificações foram feitas na Seção III do questionário, aumentando o número de perguntas de cinco para oito<sup>15</sup>.

Primeiramente, pedi às professoras do setor público que responderam ao questionário que me indicassem outros docentes. Na sequência, enviei o TCLE (Apêndice B) e o questionário para meus/minhas colegas de trabalho, professores(as) de um instituto de línguas, e também solicitei que me indicassem outros colegas. Contatei vários professores via e-mail, mas devo ressaltar que grande parte foi feito via *WhatsApp*<sup>16</sup>, a pedido dos potenciais participantes.

Somando-se os participantes via SEED/NRE e os provenientes da metodologia bola de neve, obtive 105 respostas. Devo destacar que meu intuito em ter um grande número de respostas não foi generalizar os resultados, como geralmente ocorre em pesquisas quantitativas, mas levantar os diferentes incidentes possíveis. A maioria dos participantes é do sexo feminino (aproximadamente 83% - Gráfico 1).

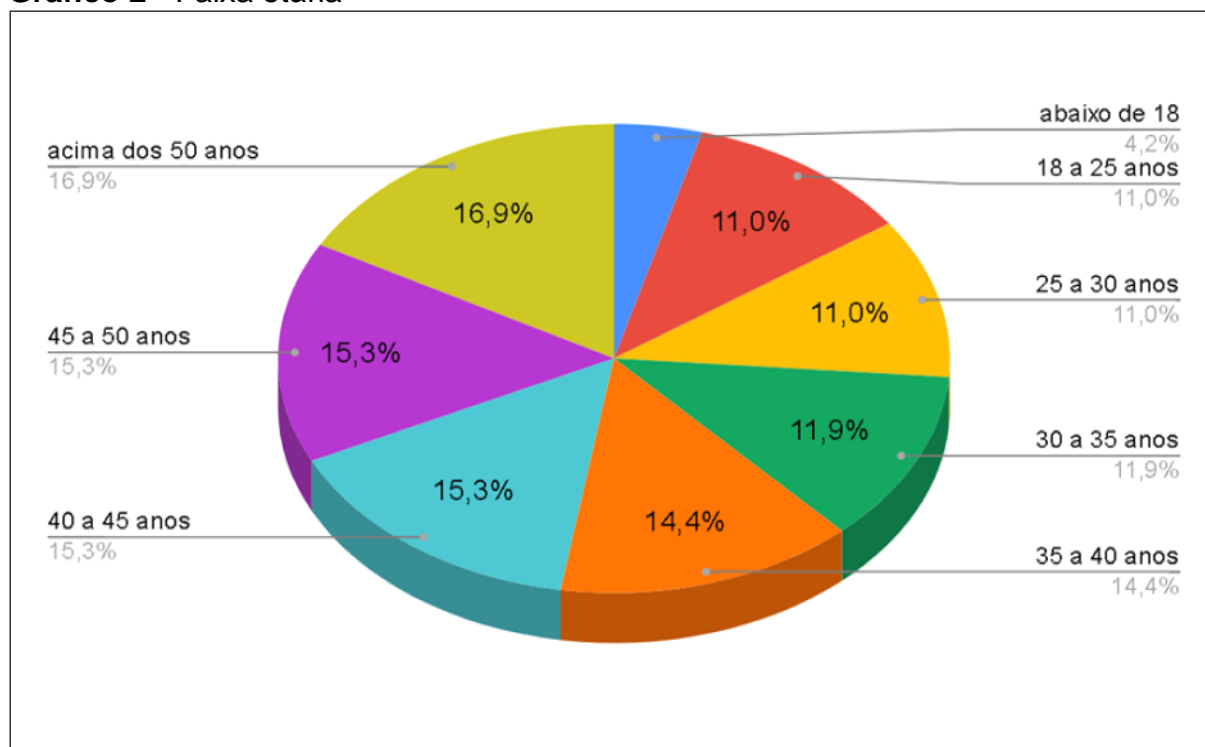
**Gráfico 1 - Sexo**



Fonte: A autora.

<sup>15</sup> As perguntas adicionais referiram-se a: 1- (não) conclusão de curso de graduação; 2 - estar no exercício da docência; e 3 - opção de seleção de língua que lecionava/ lecionara.

<sup>16</sup> Aplicativo de comunicação via celular.

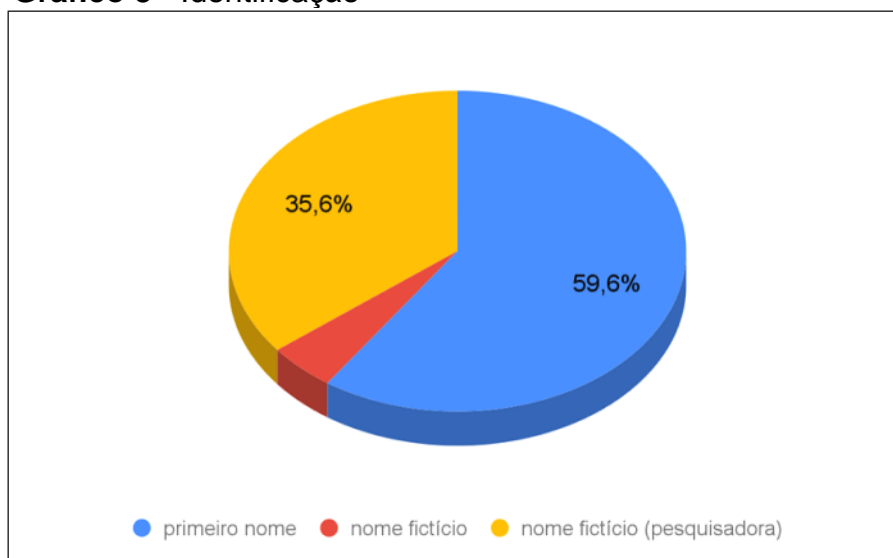
**Gráfico 2 - Faixa etária**

**Fonte:** A autora.

O Gráfico 2 mostra que há um certo equilíbrio entre as faixas etárias dos participantes deste estudo. Coincidentemente, o maior número de participantes (16,9%) tem idade acima de 50 anos, seguido pelas faixas etárias em ordem decrescente. O menor número foi o de participantes com menos de 18 anos.

Devo destacar que, dentre os 105 respondentes, 5 não se encaixam na descrição do universo de participantes pretendidos, ou seja, não são residentes em município localizado dentro da abrangência do Núcleo Regional de Educação de Londrina. Mas não descarto esses dados de minha análise pelos motivos abordados no item que trata da sua validade. Ainda assim, cabe destacar que um participante (Hórus) resgata incidentes críticos de quando era aluno e não professor, motivo pelo qual suas respostas não foram consideradas.

Com relação à sua identificação, pouco mais da metade dos participantes permitiu o uso de seu nome; outra parte preferiu que lhe fosse dado um nome fictício; e poucos preferiram escolher seu nome fictício (Gráfico 3).

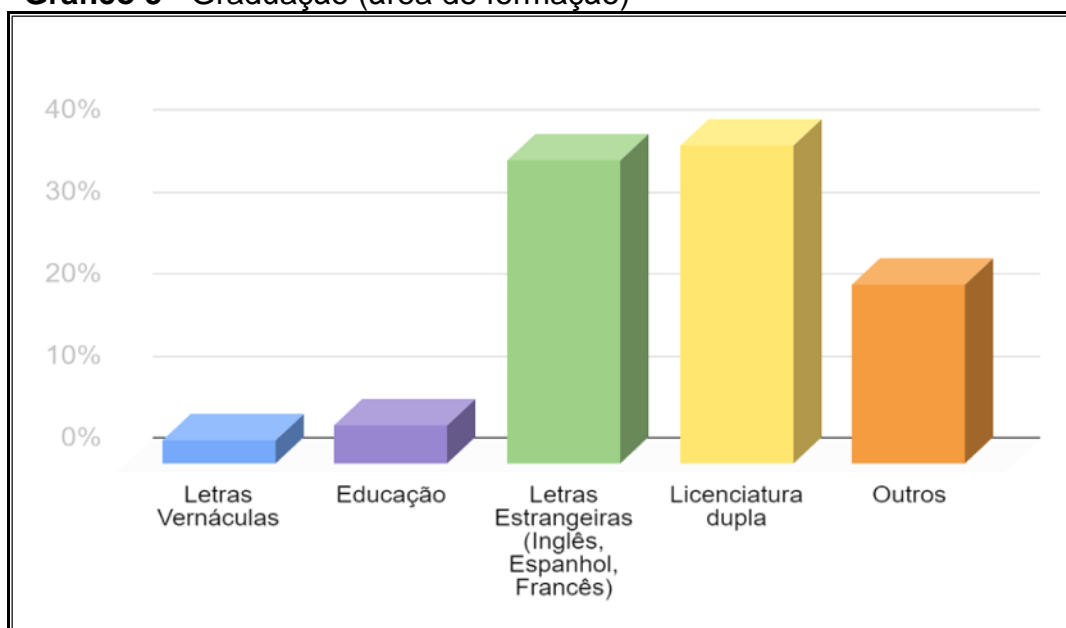
**Gráfico 3 - Identificação**

Fonte: A autora.

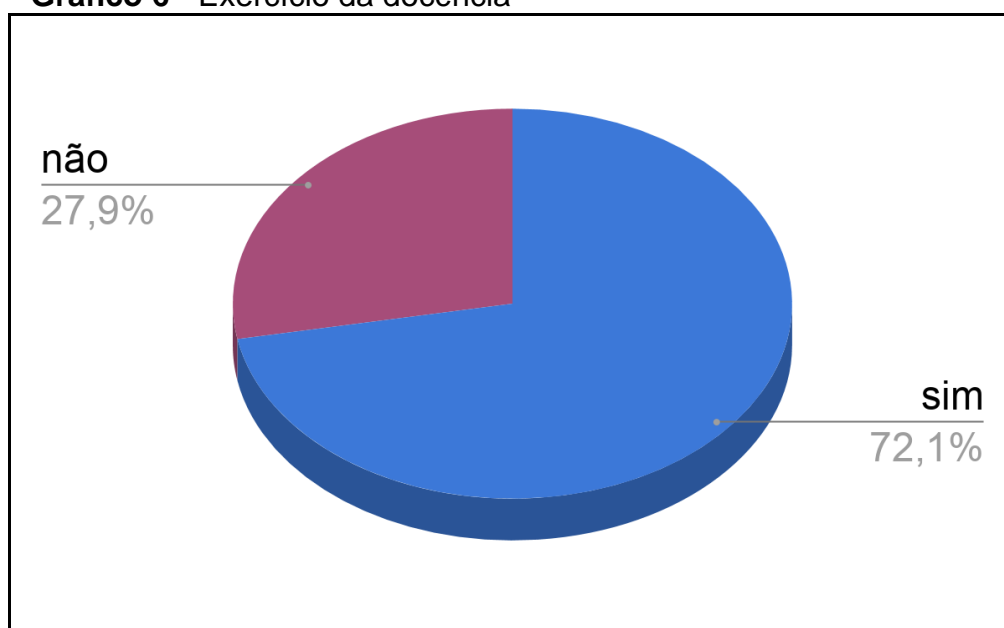
Quanto à formação, quase todos são graduados. O maior número possui licenciatura dupla, seguido de formação em letras estrangeiras, mas também há menção a outras áreas (Gráficos 4 e 5). Em torno de 70% dos professores ainda se encontram na ativa, sendo que metade atua em instituto de língua, seguidos por atuação na rede básica dos setores público e privado (Gráficos 6 e 7).

**Gráfico 4 - Graduação**

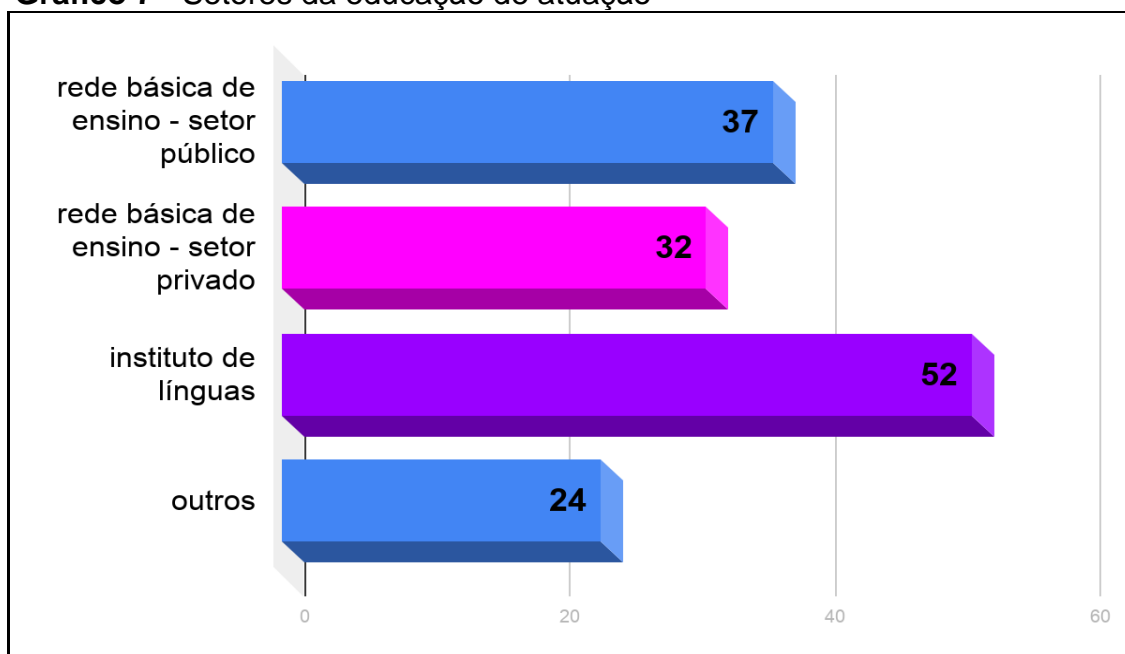
Fonte: A autora.

**Gráfico 5 - Graduação (área de formação)**

Fonte: A autora.

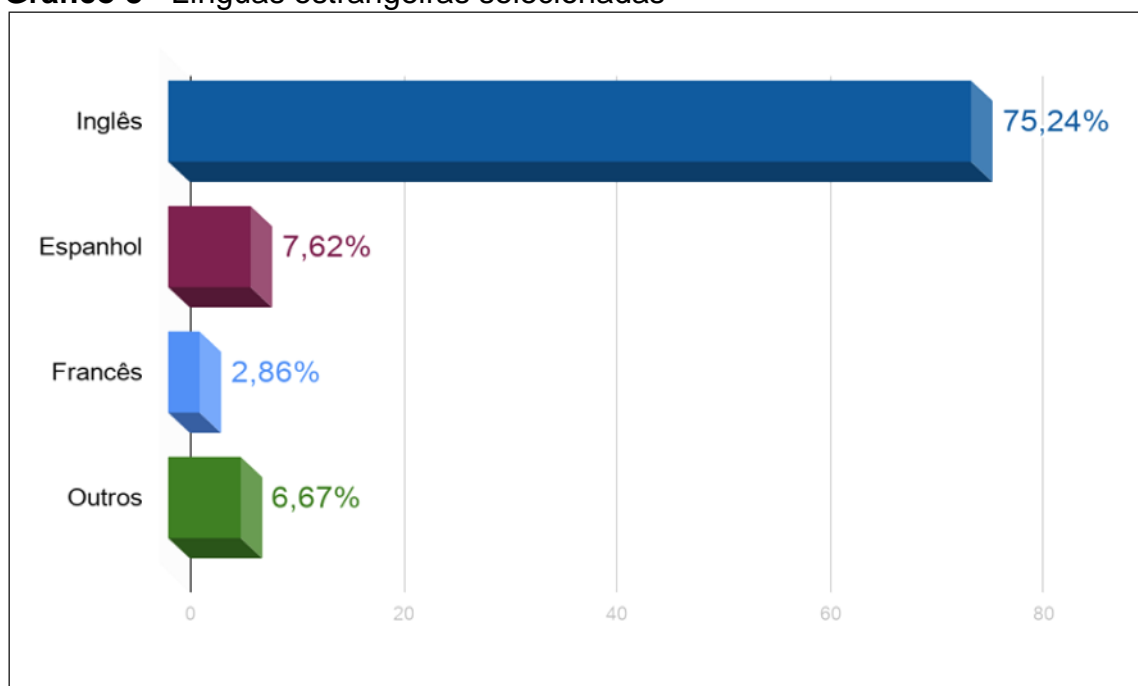
**Gráfico 6 - Exercício da docência**

Fonte: A autora.

**Gráfico 7 - Setores da educação de atuação**

**Fonte:** A autora.

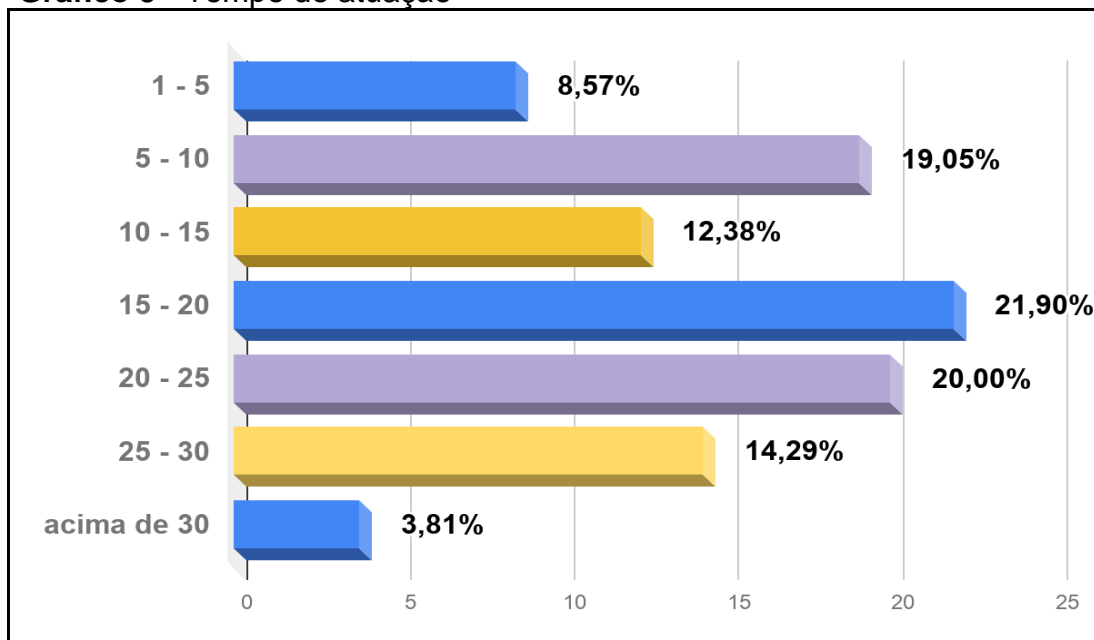
A língua estrangeira de maior incidência é a inglesa, seguida do espanhol e do francês. Esses idiomas figuram entre outros seis, com menor representatividade, a saber: alemão, grego e latim clássicos, italiano e japonês (Gráfico 8). É importante destacar que essa pergunta não estava presente no questionário para os professores do NRE.

**Gráfico 8 - Línguas estrangeiras selecionadas**

**Fonte:** A autora.

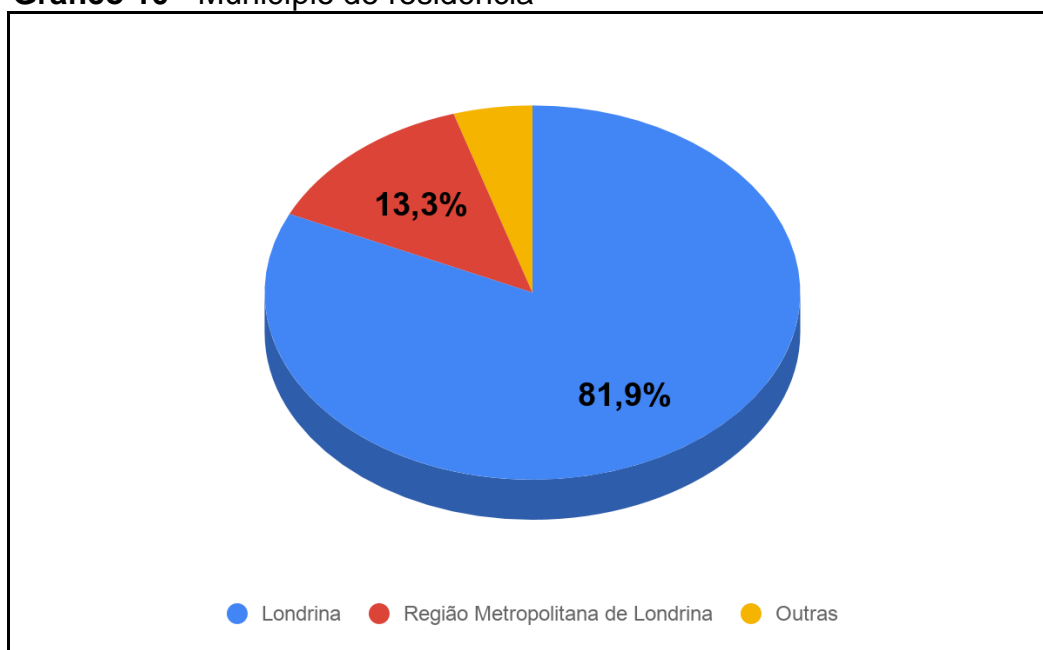
Com relação ao tempo em que se encontram no magistério, figuram profissionais desde o início da carreira até acima de 30 anos de magistério (Gráfico 9).

**Gráfico 9 - Tempo de atuação**

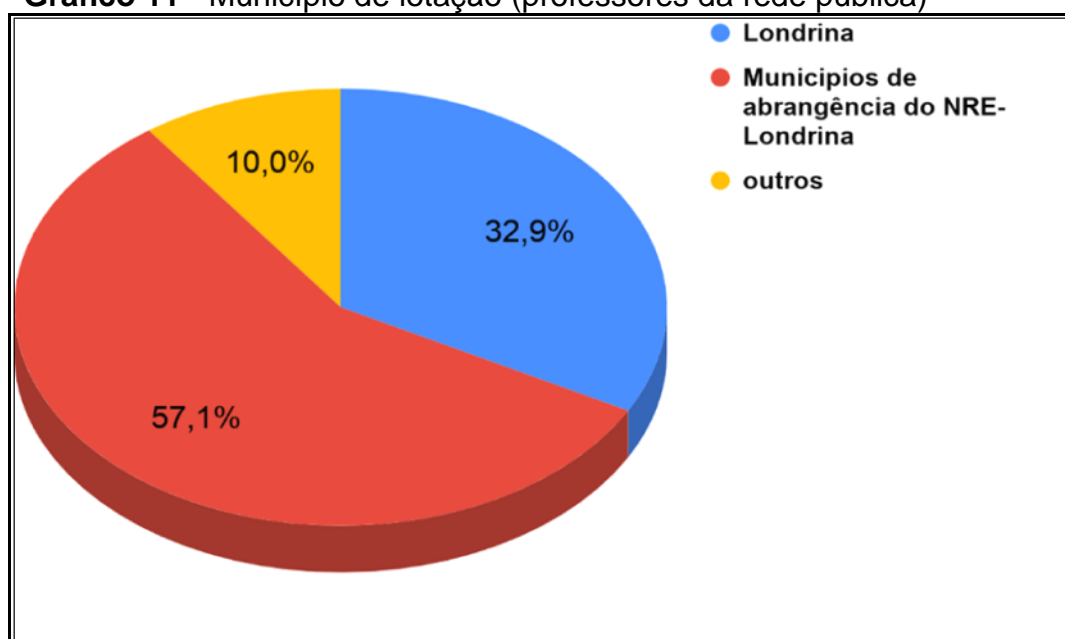


Fonte: A autora.

Mais de 80% dos respondentes residem na cidade de Londrina e, dentre aqueles que atuam no setor público, um pouco mais de 50% deles estão também lotados nessa cidade (Gráficos 10 e 11).

**Gráfico 10 - Município de residência**

Fonte: A autora.

**Gráfico 11 - Município de lotação (professores da rede pública)**

Fonte: A autora.

### 2.3.2 Eu, a Pesquisadora

Trago também minha biografia enquanto pesquisadora, pois, conforme enfatizam Denzin e Lincoln (2006), por trás das fases que definem o processo de uma pesquisa qualitativa, está o pesquisador situado biograficamente. A biografia pessoal do pesquisador é importante pois “fala a partir de uma determinada

perspectiva de classe, de gênero, de raça, de cultura e de comunidade ética” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 32). Em outros termos, “cada pesquisador fala de uma comunidade interpretativa distinta que configura, em seu modo especial, os componentes multiculturais, marcados pelo gênero, do ato da pesquisa” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 32).

Sou professora de inglês como língua estrangeira há mais de 25 anos e sempre atuei em institutos de língua. Porém não sou graduada em Letras, como a maioria de meus colegas mestrandos e doutorandos em Estudos da Linguagem – por isso os dois relatos na introdução desta tese e a escolha do tema. Meu interesse pelos estudos acadêmicos vem desde a graduação no curso de Direito. Já naquela época – anos 90 – procurei ampliar meus conhecimentos na área jurídica, mas acabei optando pela docência da língua inglesa, que faz parte de meu *curriculum* desde os meus 15 anos de idade.

Na área de ensino de língua estrangeira, fiz a especialização em língua inglesa oferecida pela UEL nos anos 90 e, em 2016, sentindo necessidade de aprimorar meus conhecimentos, fui aprovada para o Mestrado Profissional em Línguas Estrangeiras Modernas na mesma instituição, o qual concluí em 2018. Entre a especialização e o mestrado, dediquei-me a cursos relativos ao ensino do idioma mencionado em outras instâncias, como: atuação como tutora nos cursos de capacitação e imersão aos professores da rede pública do Paraná – parceria do Conselho Britânico e SEED/PR – no início dos anos 2000; obtenção do DELTA (Diploma of Teaching English to Speakers of other Languages) da Cambridge ESOL em 2006; e participação como ouvinte e/ou palestrante em diferentes eventos da área. É importante enfatizar que sempre tive interesse pela área de formação (continuada) docente.

Ingressei no doutorado paralelamente ao término do mestrado, optando pela linha de pesquisa de formação de professores de língua estrangeira, mais especificamente de estudos sobre a identidade, cujos detalhes da escolha já relatei na introdução desta tese.

## 2.4 PROCEDIMENTOS ÉTICOS POR MIM ADOTADOS

O primeiro e mais importante aspecto a ser considerado em uma pesquisa qualitativa envolvendo seres humanos é prezar pelo bem-estar do(s) participante(s)

e não lhes causar danos – “*do no harm*” (CAMERON *et al.*, 1994; GIVEN, 2008). Isso, segundo Given (2008), inclui considerações quanto a riscos, recrutamento, benefícios para os participantes, confidencialidade, processo de consentimento e procedimentos para retirada do participante, caso este desista de sua participação.

Cameron *et al.* (1994) questionaram os procedimentos adotados até então, principalmente na área das Ciências Sociais. Os pesquisadores definem três abordagens de pesquisa, a saber: a pesquisa ética, a defensora e a fortalecedora.

Podemos inferir do texto de Cameron *et al.* (1994) que pesquisa ética é aquela ‘sobre’ o sujeito social, na qual há preocupação em preservar sua privacidade, além de buscar formas de compensá-lo (e.g. dinheiro ou presentes) pelo eventual incômodo ou desconforto da pesquisa. Essa preocupação, porém, é puramente ética – daí sua denominação –, uma vez que a pesquisa é permeada pela posição positivista do distanciamento, a fim de evitar interferências.

O segundo tipo de pesquisa mencionado pelos pesquisadores, denominada defensora, é ‘sobre’ e ‘por’ alguém. Cameron *et al.* (1994) explicam que, nesse tipo de pesquisa, o pesquisador procura não apenas satisfazer seus interesses, mas também se utiliza de seu conhecimento e autoridade na comunidade acadêmica em benefício da comunidade pesquisada. No entanto, por defender a objetividade e o comprometimento, essa pesquisa também traz traços positivistas.

Por último, Cameron *et al.* (1994) tratam da pesquisa fortalecedora, ou seja, pesquisa ‘sobre’, ‘por’ e ‘com’, significando a utilização de métodos interativos ou dialógicos. Nesse tipo de pesquisa, os participantes têm papel ativo tanto em sua formulação quanto em sua discussão. Diferentemente da pesquisa defensora, o pesquisador não apenas fala pela comunidade, mas capacita-a a defendê-la. Como bem explica Vasconcelos (1997), pesquisas na área de estudos da linguagem não devem ignorar a compreensão da realidade dos pesquisados, a interação entre eles e o pesquisador e o contexto sócio-político no qual estão todos inseridos. Desse modo, a pesquisa fortalecedora sai da esfera positivista, passando a ter características do realismo e do relativismo.

Entretanto, acerca desta última, Reis e Egido (2017) encontram limites de possibilidades e defendem uma quarta ética, a qual denominam emancipatória, em que há um procedimento dialógico entre pesquisador e participantes, de modo que haja oportunidade para o(s) participante(s) se manifestar(em), negociando sentidos, antes da conclusão e da publicação. Os autores pontuam ser esse retorno diferente

da devolutiva, cujo intuito seria apenas informar os participantes dos resultados. Na ética emancipatória, ambos, pesquisador e participante, refletem conjuntamente acerca do que os dados apontam.

Inicialmente, eu pretendia seguir a ética emancipatória (REIS; EGIDO, 2017) em meu estudo, entretanto, em decorrência do número bastante significativo de participantes (105) e da pandemia de Covid-19, isso não foi possível. Por isso, tomei os cuidados necessários com os participantes nas seguintes fases: elaboração do instrumento de geração de dados e aplicação do instrumento-piloto. Adotei, também, a anuência dos participantes por meio do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), que configura um dos procedimentos previstos na pesquisa ética, também entendida como ética formal (CHRISTIANS, 2006).

Os requisitos burocráticos exigidos nas pesquisas são regidos pela Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011), no que se refere ao consentimento para uso de informações pessoais, e pela Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016 (BRASIL, 2016), do Conselho Nacional de Saúde (CNE), que estabelece normas para pesquisas em ciências humanas e sociais quanto a procedimentos metodológicos que envolvam dados obtidos diretamente dos participantes, informações identificáveis ou que possam lhes acarretar riscos. Detalho a seguir os procedimentos da ética burocrática por mim adotados.

Definidos o tema e as perguntas de pesquisa, submeti meu projeto para apreciação do Comitê de Ética da UEL, que emitiu parecer consubstanciado<sup>17</sup> favorável em abril de 2018.

Considerando o cuidado com os participantes, elaborei o TCLE (Apêndice B). Nesse instrumento, incluí os objetivos da pesquisa, a forma pela qual ela seria efetuada e o destino dos dados após seu término. Os participantes foram ainda informados sobre como sua participação se daria, quais os cuidados que eu, como pesquisadora, tomaria quanto aos riscos que a pesquisa pudesse oferecer, que benefícios o participante poderia ter e qual a destinação dos dados gerados (e.g. respostas a questionários, gravações em áudio etc.). Também inseri a garantia ao participante voluntário de desistir de participar e/ou retirar seu consentimento para utilizar seus dados a qualquer momento, se assim o desejasse, sem implicação para si de prejuízo de qualquer tipo.

---

<sup>17</sup>Pareceres consubstanciados números 2.610.258 e 2.767.286.

## 2.5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia que escolhi para a geração de dados é denominada, em inglês, *survey research*<sup>18</sup>. Conforme esclarece Given (2008, p. 846), a *survey research* é um “conjunto de métodos utilizados para coletar dados de maneira sistemática de uma série de indivíduos, organizações ou outras unidades de interesse”. Desse modo, acrescenta a autora, métodos específicos podem incluir questionários, entrevistas, grupos focais ou observação.

Segundo Given (2008), os métodos mais comumente associados à *survey research* são os questionários e as entrevistas. Apesar de os primeiros serem geralmente associados a pesquisas quantitativas, a autora ressalta que os dados coletados por esse método podem ser totalmente quantitativos, amplamente qualitativos ou uma mistura de quantitativo e qualitativo.

Ademais, Given (2008) explica que perguntas abertas em um questionário ou respostas por escrito a um item de “comentários” produzirão textos que podem ser analisados qualitativamente. Além disso, escreve ela, respostas a perguntas abertas podem fornecer detalhes sobre percepções, opiniões, experiências pessoais e crenças profundas.

Desse modo, adoto neste estudo uma abordagem qualitativa de interpretação, utilizando o método indutivo-dedutivo de análise, por meio da Análise Paradigmática Sintagmática (APS), de Reis (2018), cuja abordagem-método detalharei mais adiante.

## 2.6 ELABORAÇÃO DO INSTRUMENTO DE GERAÇÃO DE DADOS E ESTUDO-PILOTO

Para a elaboração do instrumento de coleta de dados (questionário eletrônico via *Google Forms*), adotei os seguintes processos e etapas: primeiramente, a definição do tema e o desenho de pesquisa (Apêndice A); depois, a estruturação das perguntas de pesquisa; e, por fim, a produção do questionário eletrônico.

---

<sup>18</sup> Uma breve pesquisa sobre sua tradução traz os seguintes termos: pesquisa de opinião, pesquisa e investigação, os quais entendo não traduzirem o seu real sentido. Desse modo, opto por mantê-lo na língua inglesa.

Após elaborar a primeira de três versões de perguntas constantes no questionário, recebi contribuições de dois colegas e da minha orientadora com indicações de correções e ajustes. Certifiquei-me de que cada pergunta de pesquisa estava contemplada no questionário online e elaborei o Quadro 7. Nele, exponho a relação entre as perguntas da pesquisa, as perguntas/proposições do instrumento de geração de dados e seus respectivos tipos de resposta.

**Quadro 7** - Perguntas de pesquisas, perguntas/proposições do questionário e tipos de formulação de pergunta e de opção de resposta

<b>Perguntas de Pesquisas e/ou objetivo</b>	<b>Perguntas/ Proposições do Questionário</b>	<b>Tipos de formulação de pergunta e de opção de resposta</b>
Introdução ao tópico da pesquisa	<p>II.1 - Ao longo de sua experiência profissional, com que frequência você vivenciou incidentes críticos?</p> <p>II.2 - Em que lugar(es) o(s) incidente(s) ocorreu/ocorreram? (Assinale todos que se aplicam)</p>	<p>Fechada – 5 opções de frequência</p> <p>Fechada - 6 opções e Aberta – 1(outro)</p>
1). Que práticas sociais de linguagem os professores relatam por meio de incidentes críticos?	<p>II.8 - Você poderia relatar um ou mais incidente (s) guardados em sua memória? Que sentimento (s) você sentiu à época?</p> <p>II.9 - Esse(s) incidente(s) se repetiu/repetiram ou se repete(m)?</p>	<p>Pergunta aberta</p> <p>Fechada – 3 opções</p>
2). Que posicionamentos em relação a incidentes críticos os professores resgatam?	<p>II.3 -Com relação ao (s) incidente (s): (assinale todos que se aplicam)</p> <p>II. 4 - No(s) incidente(s), você era: (assinale todos que se aplicam)</p>	<p>Respostas múltiplas - 8 opções e aberta – 1(outro)</p> <p>Respostas múltiplas - 6 opções e Aberta – 1 opção</p>

3). Quem são os participantes desses incidentes?	II.5 - O(s) incidente(s) envolveu/envolveram participante(s) do tipo: (assinale todos os envolvidos)	Respostas múltiplas - 6 opções; Aberta – 1 opção
4). Que posição social eles ocupam?	II.6 - Que posição social eles ocupavam?  II.7 - Especifique, se for o caso	Fechadas - 6 opções; Aberta – 1  Aberta
5) A que finalidades o uso da linguagem serviu em tais incidentes críticos resgatados?	II.12 A que finalidades o uso da linguagem serviu em tais incidentes críticos resgatados?  II.13 Caso tenha respondido outro na pergunta anterior, comente.	Fechadas - 13 opções; Aberta – 1  Aberta
6) Com respeito a incidentes críticos, o que pensam os professores quanto ao futuro.	II.10 - Considerando incidente (s) de impacto negativo na sua identidade, que ações você considera possíveis ou necessárias?  II.11 - Considerando incidente (s) de impacto positivo na sua identidade, que ações você considera possíveis ou necessárias?	Aberta  Aberta
Descrição dos participantes e do contexto da pesquisa	III.1 - Qual a sua área de formação? (Assinale aquela (s) que se aplicam)  III. 1.1 Caso tenha respondido outros na pergunta anterior, informe o(s) cursos.  III.2 - Há quanto tempo leciona?  III.3 -Assinale seu município de residência:	Respostas múltiplas – 3 opções; 1 opção aberta  Aberta  Fechadas – 6 opções  Fechadas – 19 opções; aberta 1  Aberta

	<p>III.3.1 Caso tenha respondido "outros" na pergunta anterior, informe o nome do município.</p> <p>III.4 - Assinale seu município de lotação:</p>	<p>Fechadas – 19 opções; aberta 1</p>
--	--	---------------------------------------

Fonte: A autora.

O instrumento passou por quatro modificações (vide Quadro 8, abaixo) até que estivesse satisfatório para que fosse pilotado (GIVEN, 2008, p. 624-625).

**Quadro 8 - Versões do instrumento de geração de dados**

	1ª. versão	2ª. versão	3ª. versão	4ª. versão	5ª. versão
<b>Data</b>	06/03/2018	12/03/2018	13/04/2018	26/03/2018	17/05/2018
<b>Modo de trabalho</b>	Coletivo	Pesquisadora e orientadora	Individual		
<b>Nº de proposições</b>	20	20	24	26	27
<b>Tipo(s) de perguntas</b>	Múltipla-escolha (11), caixa de seleção (8), resposta curta (1)		Múltipla-escolha (12), caixa de seleção (8), parágrafo (4)	Múltipla-escolha (9), caixa de seleção (9), parágrafo (8)	Múltipla-escolha (9), caixa de seleção (9), parágrafo (9)
<b>Tipo(s) de respostas</b>	Aberta (1) e fechada (19)		Aberta (3) e fechada (21)	Aberta (8) e fechada (18)	Aberta (9) e fechada (18)

<b>Escolha lexical</b>	Indicar, assinalar, informar, relatar, comentar, sugerir	Indicar, assinalar, informar, relatar, comentar, sugerir, especificar
<b>Obrigatoriedade</b>	Nenhuma	12

Fonte: A autora.

Pelo quadro das versões do instrumento de geração de dados, percebi o aumento do número de proposições da primeira para a quinta versão. Esse aumento se deu para melhor clareza das questões propostas. As mudanças efetuadas foram: I) aumento de perguntas abertas para dar maior flexibilidade de respostas; e II) divisão de questões que abordam informações sobre o participante – quatro foram mantidas no início do instrumento e seis foram alocadas no final do instrumento. Isso se deu para que os participantes não despendessem toda sua energia nas questões iniciais e lhes faltasse ânimo antes de chegar às questões diretamente relevantes às perguntas de pesquisa.

### 2.6.1 Condução do Piloto

Segundo Given (2008, p. 624), um estudo-piloto, apesar de ser tradicionalmente associado a estudos quantitativos, pode ser utilizado em qualquer contexto metodológico. Seu intuito admite examinar potenciais problemas antes de sua real condução. Algumas pesquisadoras (e.g. CORADIM, 2008; JASNIEVSKI, 2013; CHIMENTÃO, 2016) utilizaram-se de pilotos de instrumentos visando à eficácia de seus instrumentos para geração de dados.

Assim como as pesquisadoras supramencionadas, optei também por pilotar o questionário eletrônico. Logo após a emissão do parecer consubstanciado pelo Comitê de Ética aprovando o prosseguimento da pesquisa, enviei a cinco participantes voluntários a versão final do questionário online via *Google Forms* em 20 de abril de 2018, para respostas no prazo de uma semana. Findo o prazo, quatro participantes haviam enviado suas respostas ao questionário, tendo seus apontamentos sido suficientes para avaliação da eficácia do instrumento-piloto. Passo, a seguir, a relatar os resultados obtidos.

## 2.6.2 Resultados do Piloto do Instrumento

As respostas ao questionário-piloto trouxeram apontamentos importantes sobre o instrumento elaborado. No Quadro 9, apresento a qual parte ou questão do questionário me refiro, a proposição inicial, o(s) comentário(s) do(s) participante(s) e as sugestões apresentadas.

**Quadro 9** - Questionário-piloto – comentários e/ou sugestões

Questão	Proposição	Comentário(s) do(s) participante(s)	Sugestões de participantes
Mensagem de abertura 1º. Parag	“Com ela, meu objetivo é descrever, explicar e elaborar crítica(s) sobre os posicionamentos identitários em práticas sociais de linguagem dos participantes, considerando memórias de incidentes que ocorreram/ocorrem na vida do professor.”		Com ela meu objetivo é descrever, explicar e elaborar crítica(s) sobre os posicionamentos que possam impactar positiva ou negativamente a identidade profissional do professor em práticas sociais de linguagem dos participantes, considerando memórias de incidentes que ocorreram/ocorrem na vida do professor.”
Incidentes Críticos	Incidentes críticos	<i>usar outro termo no instrumento de coleta e justificar na tese. Ambos os termos me remetem apenas a eventos negativos / traumáticos que ameaçam a segurança ou o bem-estar dos envolvidos</i>  <i>A incidência de um e outro pode ser</i>	Acontecimentos / momentos significativos (impactantes) positivos / negativos  mudar o termo em todas as questões

		<p><i>significativamente diferente”</i></p> <p><i>Fazer duas seções de perguntas, uma para acontecimentos/ momentos positivos e outra para os negativos</i></p>	
		<p><i>“a palavra incidentes críticos conota uma ideia negativa. Talvez seria melhor readequá-la”</i></p>	
Incidentes Críticos 6.II.1	II.1 - Ao longo de sua experiência profissional, com que frequência você vivenciou incidentes críticos?	<i>Você vai investigar apenas os incidentes que ocorreram após o início da carreira?</i>	
Incidentes Críticos 7.II.2	II.2 - Em que lugar (es) o (s) incidente (s) ocorreu/ocorreram? (Assinale todos que se aplicam)		Adicionar: na instituição onde você se formou
Incidentes Críticos 8.II.3 e 10.II.4	II.3 -Com relação ao (s) incidente (s): (assinale todos que se aplicam)  II. 4 - No(s) incidente(s), você era: (assinale todos que se aplicam)	<i>Não são a mesma coisa? Não seria possível juntá-las? E.g. Fui testemunha – testemunha presencial; não fui parte no incidente – terceira pessoa não envolvida no incidente</i>	Fui parte no incidente como agente  adicionar - fui parte no incidente como recipiente

Incidentes Críticos 11.II.5	II.5 - O(s) incidente(s) envolveu/envolveram participante(s) do tipo: (assinale todos os envolvidos)	<i>Gestor (da instituição?)</i>  Responsáveis legais ( <i>seus familiares??</i> ) dos <i>alunos?</i>	Inserir:  Alunos maiores  Alunos menores  Professores formadores
Incidentes Críticos 12.II.6	II.6 - Que posição social eles ocupavam? (assinale todos que se aplicam)	Responsáveis familiares ( <i>legais dos alunos?</i> )	Superiores institucionais (diretores, coordenadores, donos de escolas, etc.)  autoridades públicas não educacionais (e.g. ministro da educação ,governador, prefeito, secretário da educação, autoridades públicas educacionais)

**Fonte:** A autora.

Meu uso do termo “incidentes críticos” suscitou quatro comentários. Dois deles foram sobre indecisão quanto à resposta a ser dada, pois, para os participantes do piloto, o termo “crítico” remete apenas a acontecimentos negativos, e não a positivos.

Tílio (2017) explica que tal confusão provavelmente se dá pela “polissemia do conceito de crítico”. Pennycook (2004), na introdução de seu texto, relata que desde os anos 80 houve a emergência de diferentes tipos de perspectiva crítica na linguística aplicada. O autor escreve que algumas dessas perspectivas surgiram abertamente sob a bandeira da criticidade, como a análise crítica do discurso, o letramento crítico e a pedagogia crítica, enquanto outras são informadas por formações gerais de trabalho crítico e teoria: estudos de gênero, teoria *queer*, estudos pós-coloniais e pedagogia antirracista.

Como alternativa ao termo incidentes críticos, um dos participantes sugeriu que fosse utilizado “acontecimentos ou momentos significativos”. Optei, então, pela primeira sugestão.

Outra sugestão importante foi para que se desmembrassem perguntas em acontecimentos positivos e negativos, havendo, assim, a necessidade de elaboração de duas sessões de perguntas distintas.

Como considerei relevantes as mudanças no instrumento de geração de dados, optei por novamente pilotar o questionário. Convidei os mesmos quatro participantes voluntários do primeiro piloto e incluí mais dois. Recebi cinco respostas e poucas sugestões de modificação, conforme Quadro 9 (abaixo).

**Quadro 10** - Questionário-piloto 2 – comentários e/ou sugestões

Questão	Proposição	Comentário(s) do(s) participante(s)	Sugestões de participantes	Ação	Número de participantes que sugeriram
Texto explicativo		Explicar qual meu entendimento sobre identidade profissional de professores.		Mantido o texto original, pois isso tornaria o texto mais acadêmico.	1
II.1.8 e II.2.8	Que posição social eles ocupavam? (Assinale todos que se aplicam).	Termo “autoridades públicas educacionais” repetido.	Retirar.	Retirado.	1

Fonte: A autora.

Após retorno aos participantes do piloto quanto aos resultados obtidos (Apêndice D), passei à fase de geração de dados, enviando o instrumento definitivo aos participantes da pesquisa.

## 2.7 GERAÇÃO DE DADOS

A seguir, apresento o Quadro 11, com as perguntas constantes na versão do questionário enviado aos professores participantes pela metodologia bola de neve. É importante ressaltar que, antes das perguntas abaixo elencadas, há uma introdução contendo a minha identificação, uma breve explicação do propósito da pesquisa e o prazo para resposta. A íntegra da introdução pode ser encontrada no Apêndice C.

**Quadro 11 - Questionário final**

\*Obrigatório

E-mail \*: \_\_\_\_\_

I.1 Quanto à minha identificação, prefiro. Marcar apenas uma

- ser identificado pelo meu primeiro nome na pesquisa (informar na próxima pergunta)
- ser identificado por nome fictício, deixando a critério da pesquisadora sua escolha
- ser identificado por um nome fictício de minha escolha (informar na próxima pergunta)

I.2 Por favor indique o nome pelo qual prefere ser identificado na pesquisa, conforme pergunta anterior.

I.3 Sexo. Marcar apenas uma

- Feminino
- Masculino
- Prefiro não dizer
- Outro:

I.4 Qual a sua faixa etária? Marcar apenas uma.

- abaixo de 18 anos
- 18 - 25 anos
- 25 - 30 anos
- 30 - 35 anos
- 35 - 40 anos
- 40 - 45 anos
- 45 - 50 anos
- acima dos 50

Acontecimentos Significativos - Nesta pesquisa, acontecimentos significativos referem-se a uso (s) da linguagem envolvendo pessoas em qualquer contexto (ex. educacional, social) e que tiveram/ têm algum impacto (positivo ou negativo) na sua identidade profissional.

**Acontecimentos Significativos Positivos**

As perguntas a seguir referem-se a acontecimentos significativos positivos que tenham ocorrido durante sua experiência profissional.

II.1.1 - Você poderia relatar um ou mais acontecimentos positivos (s) guardados em sua memória? Como você se sentiu à época?

II.1.2 - Justifique de que forma esse (s) acontecimentos impactaram positivamente sua identidade profissional e por quê.

II.1.3 - Ao longo de sua experiência profissional, com que frequência você vivenciou acontecimentos significativos positivos? Marcar apenas uma

- nunca
- raramente
- às vezes
- frequentemente
- sempre

II.1.4 - Esse (s) acontecimento (s) positivo (s) se repetiu/repetiram ou se repete (m)? Marcar apenas uma

- Sim
- Não
- Desconheço

II.1.5 - Em que lugar (es) o (s) acontecimento(s) positivo(s) ocorreu / ocorreram? (Assinale todos que se aplicam)

- na instituição onde se formou / está se formando
- no seu local de trabalho
- em uma instituição de ensino pública
- em uma instituição de ensino particular
- em instituição não educacional pública (ex. bancos públicos)
- em instituição não educacional privada (ex. bancos privados)
- em local público (ex. na rua, no shopping center, etc)
- Outro:

II.1.6 - Com relação ao(s) acontecimentos(s) positivos: (assinale todos que se aplicam)

- fui parte no acontecimento como agente
- fui parte no acontecimento como recipiente
- fui testemunha presencial
- fui terceira pessoa não envolvida no acontecimento
- não fui parte no acontecimento
- tomei alguma ação no acontecimento
- tomei alguma ação depois do acontecimento
- não tomei nenhuma ação no acontecimento
- não tomei nenhuma ação depois do acontecimento
- Outro:

Comente, caso julgue necessário

II.1.7 - O(s) acontecimento(s) positivo(s) envolveu/envolveram participante(s) do tipo: (assinale todos os envolvidos). Marque todas que se aplicam.

- gestor da instituição
- vulnerável (i.e. menores de idade, idosos, portadores de deficiência física/mental,
- drogaditos, iletrados, gestantes, indígenas, outros)
- adultos
- colega(s)
- responsáveis legais dos alunos (ex. pais, avós, tios, etc)
- funcionário(s)
- alunos maiores
- alunos menores
- professores formadores
- seus familiares (ex. pai, mãe, irmã(o), prima(os))
- responsável pela SEED /PR
- responsável pelo NRE
- elaboradores de políticas públicas educacionais
- elaboradores de documentos / diretrizes educacionais oficiais
- Outro:

II.1.8 - Que posição social eles ocupavam? (Assinale todos que se aplicam)

- superiores institucionais (diretores, coordenadores, donos de escolas, etc.)

- autoridades públicas educacionais (i.e. ministro da educação, secretário da educação)
- responsáveis legais dos alunos
- formadores de opinião (ex.: mídia)
- pares profissionais educacionais (colegas, técnicos e/ou funcionários)
- autoridades públicas não educacionais (i.e. Presidente da República, ( ) governador, prefeito)
- alunos
- Outro:

II.1.9 - Especifique, se for o caso

II.1.10 A que finalidades o uso da linguagem serviu em tais acontecimentos positivos resgatados? (assinale todos que se aplicam)

- promover
- elevar
- rebaixar
- incluir
- excluir
- tolher, restringir
- abrir possibilidade
- tirar possibilidade
- construir
- destruir
- elogiar, prestigiar
- denegrir
- apoiar / incentivar
- desmotivar
- Outro:

II 1.11- De que forma esses acontecimentos positivos contribuíram para a construção da sua identidade profissional? Comente, caso julgue necessário.

### **Acontecimentos Significativos Negativos**

As perguntas a seguir referem-se a acontecimentos significativos negativos que tenham ocorrido durante sua experiência profissional.

II.2.1 - Você poderia relatar um ou mais acontecimentos negativos (s) guardados em sua memória? Como você se sentiu à época?

II.2.2 - Justifique de que forma esse (s) acontecimentos impactaram negativamente sua identidade profissional e por quê.

I.2.3 - Ao longo de sua experiência profissional, com que frequência você vivenciou acontecimentos significativos negativos? Marcar apenas uma

- nunca
- raramente
- às vezes
- frequentemente
- sempre

II.2.4 - Esse(s) acontecimento(s) se repetiu/repetiram ou se repete(m)? Marcar apenas uma

- Sim
- Não

Desconheço

II.2.5 - Em que lugar(es) o(s) acontecimento(s) negativo(s) ocorreu/ocorreram?  
(Assinale todos que se aplicam)

- na instituição onde se formou / está se formando
- no seu local de trabalho
- em uma instituição de ensino pública
- em uma instituição de ensino particular
- em instituição não educacional pública (ex. bancos públicos)
- em instituição não educacional privada (ex. bancos privados)
- em local público (ex. na rua, no shopping center, etc)
- Outro:

II.2.6 - Com relação ao(s) acontecimento(s) negativos: (assinale todos que se aplicam)

- fui parte no acontecimento como agente
- fui parte no acontecimento como recipiente
- fui testemunha presencial
- fui terceira pessoa não envolvida no acontecimento
- não fui parte no acontecimento
- tomei alguma ação no acontecimento
- tomei alguma ação depois do acontecimento
- não tomei nenhuma ação no acontecimento
- não tomei nenhuma ação depois do acontecimento
- Outro:

II.2.7 - O(s) acontecimento(s) negativo(s) envolveu/envolveram participante(s) do tipo: (assinale todos os envolvidos)

- gestor da instituição
- vulnerável (i.e. menores de idade, idosos, portadores de deficiência física/mental,
- drogaditos, iletrados, gestantes, indígenas, outros)
- adultos
- colega(s)
- responsáveis legais dos alunos (ex. pais, avós, tios, etc)
- funcionário(s)
- alunos maiores
- alunos menores
- professores formadores
- seus familiares (ex. pai, mãe, irmã(o), prima(os))
- responsável pela SEED /PR
- responsável pelo NRE
- elaboradores de políticas públicas educacionais
- elaboradores de documentos / diretrizes educacionais oficiais
- Outro:

II.2.8 - Que posição social eles ocupavam? (assinale todos que se aplicam)

- superiores institucionais (diretores, coordenadores, donos de escolas, etc.)
- autoridades públicas educacionais (i.e. ministro da educação, secretário da educação)
- responsáveis legais dos alunos
- formadores de opinião (ex.: mídia)
- pares profissionais educacionais (colegas, técnicos e/ou funcionários)
- autoridades públicas não educacionais (i.e. Presidente da República, ( ) governador, prefeito)
- alunos
- Outro:

II.2.9 - Especifique, se for o caso

II.2.10 A que finalidades o uso da linguagem serviu em tais acontecimentos negativos resgatados? (assinale todos que se aplicam)

- promover
- elevar
- rebaixar
- incluir
- excluir
- tolher, restringir
- abrir possibilidade
- tirar possibilidade
- construir
- destruir
- elogiar, prestigiar
- denegrir
- apoiar / incentivar
- desmotivar
- Outro

Comente, caso julgue necessário

II.2.11 - De que forma esse (s) acontecimento (s) negativo (s) contribuíram para a construção da sua identidade profissional?

II.2.12 - Considerando acontecimento (s) de impacto negativo na sua identidade, há algo que poderia ter sido feito à época?

### Informações adicionais

III.1 - Concluiu curso de graduação? Marcar apenas uma.

- Sim
- Não

III.1.1 - Se a resposta anterior foi positiva, indique qual a sua área de formação. (Assinale aquela(s) que se aplicam)

- Letras Vernáculas
- Educação
- Letras Estrangeiras (Inglês, Espanhol ou Francês)
- Licenciatura Dupla (Português/Inglês ou Espanhol ou Francês)
- Outro:

III.2 - Você está no exercício da docência? Marcar apenas uma

- Sim
- Não

Comente, caso ache necessário

III.3 - Em quais setores da educação atua/ou?

- rede básica de ensino - setor público
- rede básica de ensino - setor privado
- instituto(s) de línguas
- Outro:

III.4 - Qual língua estrangeira leciona/ou? Marcar apenas uma.

- Inglês
- Espanhol
- Outro:

III.5 - (Há) quanto tempo leciona/ou? Marcar apenas uma

- 1 - 5 anos
- 5 - 10 anos
- 10 - 15 anos
- 15 - 20 anos
- 20 - 25 anos
- 25 - 30 anos
- acima de 30 anos

III.6 - Assinale seu município de residência. Marcar apenas uma

- Alvorada do Sul
- Bela Vista do Paraíso
- Cafeara
- Cambé
- Centenário do Sul
- Florestópolis
- Guaraci
- Ibiporã
- Jaguapitã
- Londrina
- Lupionópolis
- Miraselva
- Pitangueiras
- Porecatu
- Prado Ferreira
- Primeiro de Maio
- Rolândia
- Sertanópolis
- Tamarana
- Outro:

III.7 - Caso seja/ tenha sido professor da Rede Pública, assinale seu município de lotação: ~~Marcar apenas uma~~

- Alvorada do Sul
- Bela Vista do Paraíso
- Cafeara
- Cambé
- Centenário do Sul
- Florestópolis
- Guaraci
- Ibiporã
- Jaguapitã
- Londrina
- Lupionópolis
- Miraselva
- Pitangueiras
- Porecatu
- Prado Ferreira
- Primeiro de Maio
- Rolândia
- Sertanópolis
- Tamarana
- Outro:

Caso leccione/ou em mais de um município, informe quais além da pergunta anterior.

III.8 - Estaria disposto a participar de uma entrevista, caso necessário? Marcar apenas uma.

- Sim
- Não
- Talvez

Comente caso julgue necessário

**Fonte:** A autora.

Conforme esclareci quando abordei o piloto, alternei o questionário com perguntas abertas e fechadas e dividi o questionário em duas seções distintas para incidentes/acontecimentos positivos e negativos. A seguir, discuto a validade dos dados gerados.

### 2.7.1 Validade dos Dados Gerados

Como pontuei no início da seção metodológica, este é um estudo qualitativo, ou seja, que busca compreender a realidade do contexto a partir da visão de mundo dos indivíduos, sendo a realidade construída pela interação das pessoas com sua realidade social. Assim, “a principal preocupação é entender o fenômeno de interesse das perspectivas dos participantes, não do pesquisador” (MERRIAM, 2009, p. 14).

Ao versarem sobre a validade e a confiabilidade de dados coletados por meio de questionários, Cohen, Manion e Morrison (2018) apontam duas possíveis questões: a primeira refere-se à honestidade e à exatidão das respostas obtidas; a segunda questiona se aqueles que não retornam seus questionários dariam a mesma contribuição de respostas que aqueles que efetivamente responderam.

Segundo Patton (2015), enquanto a validade na pesquisa quantitativa depende de um instrumento confiável para que se possa mensurar com precisão o objeto de estudo, na pesquisa qualitativa, o pesquisador é esse instrumento. Em outras palavras, esclarece o autor, a qualidade dos resultados depende muito mais da habilidade, da competência e do rigor da pessoa conduzindo o estudo do que o teste, o questionário ou outro instrumento utilizado.

Merriam (2009) elenca como dados de caráter qualitativo citações diretas de pessoas sobre suas experiências, sentimentos, opiniões e conhecimentos, que podem ser coletadas através de entrevistas, observação e análise de documentos.

Patton (2015, p. 130) explica que a função dos dados qualitativos é

descrever situações e experiências a que estes nos levam como leitores, isto é, ao tempo e ao lugar da observação, para que saibamos como foi estar lá. O autor argumenta que a descrição contextual detalhada captura e comunica a experiência de alguém do mundo em suas próprias palavras.

Como bem colocam Cohen, Manion e Morrison (2018), algumas perguntas podem requerer esforço da memória dos participantes. Esta, por sua vez, pode ser seletiva ou deceptiva, ou seja, alguns participantes podem não se lembrar com exatidão dos acontecimentos e dos sentimentos envolvidos. Além disso, explicam os autores, algumas respostas podem sofrer a influência do estado emocional em que o participante se encontra ao responder ao questionário, o que pode resultar em dados não tão fidedignos.

Cohen, Manion e Morrison (2000) entendem que a validade em pesquisas qualitativas pode ser abordada através da honestidade, profundidade, riqueza e escopo dos dados obtidos, dos participantes, da extensão da triangulação e do desinteresse ou objetividade do pesquisador. A riqueza dos dados também é defendida por Patton (2015), que os denomina *information-rich*. Estes, segundo o autor, são aqueles casos com os quais se pode aprender muito sobre questões de importância central para o propósito da pesquisa.

Cohen, Manion e Morrison (2018) apontam a quantidade da amostra, tratada na seção anterior, como outro ponto a ser considerado quanto à validade e à confiabilidade dos dados coletados e/ou gerados.

Assim, defendo caber ao pesquisador, ainda que este tenha estabelecido determinados parâmetros para a coleta de dados, a decisão de incluir ou não-respostas que, embora não se enquadrem nos parâmetros previamente definidos para a pesquisa qualitativa, possam contribuir para a análise dos dados.

Conforme relatei no item 2.3.1, obtive 105 respostas. Destas, 5 foram obtidas na primeira etapa, via SEED, e 100 resultaram da metodologia bola de neve.

Uma última questão a ser considerada é a não-resposta. Conforme escrevem Cohen, Manion e Morrison (2018), há várias razões pelas quais os participantes não respondem a determinadas perguntas, podendo ter negligenciado alguma questão ou até mesmo não respondido deliberadamente. Independentemente das razões, explicam os pesquisadores, é frequente a falta de alguns dados.

Cohen, Manion e Morrison (2018) explicam que cabe ao pesquisador avaliar

o impacto das perguntas não respondidas. Assim, esclarecem, o pesquisador deve averiguar se o número de não-respostas aparece espalhado aleatoriamente ou se é sistemático a determinadas perguntas. Caso ocorra o primeiro caso e sendo ele um número pequeno, ou seja, que configure como impossível de o resultado da análise ser seriamente distorcido, o pesquisador pode simplesmente eliminar tais casos (COHEN; MANION; MORRISON, 2018).

Ainda segundo Cohen, Manion e Morrison (2018), sendo o número de não-respostas muito grande, de modo que afete o estudo em questão, o pesquisador pode optar por não fazer a análise dessa parte ou valer-se de metodologias adicionais para suprir essa lacuna. Entendo que um dos meios para se evitar tais procedimentos é justamente o piloto do instrumento de coleta/geração de dados, de que tratei no item 3.6.

## 2.8 MÉTODO ANALÍTICO

Após explanação acerca da geração de dados e certificação de que estes são válidos, confiáveis e de que há material suficiente para a pesquisa, trato do método analítico adotado e de seus respectivos procedimentos para preparação e análise dos dados gerados.

### 2.8.1 Grounded Theory

Para contextualizar a origem do método analítico adotado – Análise Paradigmática e Sintagmática (APS) –, trago uma breve explicação sobre a *Grounded Theory* (GT), na qual a APS foi inspirada. A GT surgiu na década de 1960 com os sociólogos Barney G. Glaser e Anselm L. Strauss. A GT surgiu como uma alternativa aos métodos quantitativos e positivistas que vinham sendo adotados nos estudos sociais.

De acordo com Cohen, Marion e Morrison (2007), na pesquisa positivista, a teoria é pré-existente e o pesquisador deduz dos dados se ela pode ser confirmada ou contraposta. Eles argumentam que os dados são ajustados com a teoria e esclarecem que, na GT, o processo é diferente. Conforme Cohen, Marion e Morrison (2018, p. 75), a GT é fundamentada e surge de dados, caracterizando, portanto, um processo “*de baixo para cima*”. Nesse sentido, ela procura gerar em vez de

simplesmente testar uma teoria existente.

Assim, a GT começa com dados sobre um tópico ou um fenômeno de interesse e, então, usando ferramentas como amostragem teórica, codificação, comparação constante, identificação da variável central e saturação, a teoria – a explicação e a estrutura explicativa – emerge da análise, estudo e reflexão sobre os fenômenos e os dados sob escrutínio. Em síntese, a GT abre mão do apriorismo teórico para a fase de análise.

No início, a GT ainda era orientada por um método analítico semelhante ao paradigma quantitativo de pesquisa. Somente com o seu amadurecimento ela passou a ser utilizada em estudos qualitativos, influenciando os Estudos da Linguagem

<sup>19</sup>. De acordo com Cohen, Marion e Morrison (2018, p. 715), há três versões dela:

- o modelo original e emergente de Glaser; Strauss (1967) e Glaser (1978, 1992);
- o modelo sistemático revisado de Strauss; Corbin (1990, 1998) e Corbin; Strauss (2008, 2015);
- o modelo construtivista de Charmaz (2006).

Segundo Cohen, Marion e Morrison (2018), as etapas da GT dependem, em parte, do modelo adotado e podem variar. Ainda assim, uma sequência típica seria:

- 1 - Primeiro esboço.
- 2 - Memorando e diagramação de conceitos.
- 3 - Coleta de dados + memorando.
- 4 - Codificação: códigos abertos levando a códigos axiais (agrupando códigos abertos em grupos por significado), conduzindo a códigos seletivos (relacionando códigos axiais entre si e desenhando ligações); e códigos teóricos + memorando.
- 5 - Categorização (que pode envolver a redução do número de códigos e a criação de hierarquias de códigos) + memorando.
- 6 - Comparação constante + memorando.
- 7 - Identificação da variável central + memorando.
- 8 - Saturação + memorando.

---

<sup>19</sup> Sugiro leitura do artigo de Egido, Santos e Heshiki (2019) para maiores detalhes sobre apropriação da GT nessa área.

9 - Geração/verificação de teoria.

10 - Redação do relatório.

A partir da retomada dos passos típicos adotados durante o processo analítico na *Grounded Theory*, específico, a seguir, os princípios e os procedimentos da APS, que adoto nesta tese.

### 2.8.2 Análise Paradigmática e Sintagmática (APS)

Conforme explicam Cohen, Manion e Morrison (2018), não existe uma forma única ou correta de analisar e apresentar dados qualitativos. É necessário, porém, obedecer à adequação ao propósito, já que a análise desses dados geralmente exige muitas interpretações e, muitas vezes, há várias interpretações segundo os autores. Neste caso, explicam eles, cabe ao pesquisador tomar cuidado para evitar privilegiar indefinidamente uma interpretação em detrimento de outra, cabendo-lhe relatá-las.

Cohen, Manion e Morrison (2018) descrevem como procedimentos na análise de dados qualitativos: redução, exibição, análise e interpretação de dados, conclusões, relato da análise e resultados. Os pesquisadores enfatizam que redução de dados não significa desconsiderá-los; ao contrário, significa esmiuçar a complexidade que trazem, reduzindo-a sem violá-la, captando a essência da questão ou da situação e permitindo ao pesquisador identificar, por exemplo, padrões, questões-chave, processos e sequências causais. Eles explicam que a apresentação de tais procedimentos depende do método escolhido pelo pesquisador.

Neste estudo, utilizo a Análise Paradigmática e Sintagmática (APS) como método analítico para análise de dados de linguagem, por se tratar de uma abordagem qualitativa em constante desenvolvimento. Conforme descreve Reis (2018), sua idealizadora, a APS é uma abordagem-método concebida na Linguística Aplicada cujo objetivo inicial era facilitar a aplicação da *Grounded Theory* (GT) e da Etnografia por meio da utilização de conceitos linguísticos que possibilitassem a compreensão relacional construída a partir dos dados.

A APS, como abordagem, traz a devolução dos resultados aos participantes da pesquisa para sua apreciação antes de sua conclusão, ou seja, carrega princípios maiores, como a preocupação com a ética emancipatória dos sujeitos e a

intersubjetivação das análises. Entretanto, em decorrência da quantidade de dados gerada nesta tese, não foi possível a conclusão dessa etapa. Assim, utilizo a APS apenas como método analítico.

A APS é considerada uma abordagem-método justamente por utilizar-se de metodologia presente na Etnografia – princípio da consideração da totalidade dos dados – e na GT, da qual fazem parte leituras cíclicas de dados, constante comparação e capacidade de síntese.

Trago, a seguir, em linhas gerais, as características dessa abordagem pautando minha síntese em Reis (2018) e Capellini-Petreche (2020)<sup>20</sup>. A APS tem como finalidade desenvolver uma síntese analítica e fundamentada, mas, ao contrário do que ocorre na GT e na Etnografia, sem o uso de espelhamento, reprodução ou paráfrase dos dados. Na GT, há exclusão de dados que não contribuem para amparar o estudo; a APS, por sua vez, os acolhe sem nenhuma eliminação. Outra diferença encontra-se no fato de a Etnografia adotar um estilo de relato denso, detalhado e extenso, enquanto a APS utiliza método analítico indutivo-dedutivo, com comparação constante de amostragem e relato analítico-sintético.

Conforme Reis (2018), a APS adota conceitos linguísticos por considerar a linguagem como instrumento de poder. Ela é composta de duas fases: a análise paradigmática e a análise sintagmática, como sua própria denominação traz.

Não vou me ater a descrever detalhadamente os fundamentos e os procedimentos metodológicos da APS, pois, além dos textos de Reis (2018), sua idealizadora, Capellini-Petreche (2020) o faz brilhantemente. Reproduzo um quadro criado pela última que julgo sintetizá-los adequadamente.

#### **Quadro 12 - Princípios e procedimentos da APS**

Princípios da APS	Procedimentos da APS
a) Capacidade de síntese; b) Consideração da totalidade dos dados; c) Classificações analíticas não parafrásticas, espelhadas ou sinônimas; d) Linguagem como instrumento de poder;	a) Anotações de recorrências à margem dos dados; b) Análise de amostra; c) Leituras cíclicas dos dados;

<sup>20</sup> Para entendimento do desenvolvimento e da evolução da APS, recomendo os trabalhos de Coradim (2015), Chimentão (2016), Senefonte (2018), Capellini-Petreche (2020) e Seccato (2020).

e) Ancoragem em conceitos linguísticos; f) Ética emancipatória.	d) Comparações e readequações analíticas constantes; e) Subordinação hiponímica e hiperonímica; f) Geração de grades analíticas; g) Relato do geral para o específico.
--	---

Fonte: Capellini-Petreche (2020).

### 2.8.2.1 Análise paradigmática

A Análise Paradigmática impreterivelmente precederá à Análise Sintagmática. Segundo Reis (2018), esta etapa tem como objetivo classificar os dados em hiperônimos<sup>21</sup> (dimensões), hipônimos<sup>22</sup> (categorias) e, caso necessário, sub-hipônimos (subcategorias) pela leitura vertical e cíclica, gerando, desse modo, grades analíticas, sendo o raciocínio utilizado o indutivo-dedutivo. Exemplifico abaixo (Quadro 13) essa relação com exemplos deste estudo.

**Quadro 13** - Exemplo de classificação de análise paradigmática

EXITOS		hiperônimo	
acadêmico-profissional	início da carreira	sub-hipônimo (1)	
	identificação profissional		
	percepção de aprendizagem	sub-hipônimo (2)	
	avaliação		
	empenho		<u>interesse no aprendizado da língua</u>
			<u>postura crítica de aluno</u>
	domínio pedagógico		
	colocação profissional		
pessoal	experiência linguística	<u>uso da língua-alvo</u>	
		<u>aprendizagem de língua estrangeira</u>	
		<u>experiência no exterior</u>	
	conquista(s)		

Fonte: A autora.

É importante ressaltar que, conforme Reis (2018) e Capellini-Petreche (2020), apesar de as denominações hipônimos e hiperônimos remeterem à Semântica, a APS as utiliza para análise da linguagem humana e não para fins de aprendizagem de línguas ou elaboração de dicionários.

<sup>21</sup> Termo com sentido mais genérico em relação a outro mais específico (HIPERÔMINOS..., 2022).

<sup>22</sup> Termo com sentido mais específico em relação a outro com o sentido mais genérico (HIPÔNIMOS..., 2022).

Apesar da semelhança com a *Grounded Theory* (GT), Reis (2018) explica que, na APS, as categorias pouco ou não recorrentes poderão ser contempladas por ajustes hiperonímicos e hiponímicos. Outra distinção da APS em relação à GT e a outras metodologias e métodos de análise de dados é que as interpretações por hipônimos e hiperônimos são sintéticas e analíticas, evitando a reprodução dos dados por paráfrase ou espelhamento (REIS, 2018). Ainda segundo sua autora, as interpretações são concretas pois se embasam na voz dos participantes da pesquisa por meio de excertos ilustrativos.

O percurso para a análise paradigmática dos meus dados foi primeiramente pela leitura vertical das respostas às perguntas abertas dos incidentes críticos positivos e negativos, separadamente, para identificação de tópicos recorrentes.

As primeiras classificações foram feitas à margem dos excertos (Apêndice E). Posteriormente, para facilitar uma classificação mais detalhada, recortei os extratos por participantes, sendo que, para cada pergunta efetuada, as respostas foram impressas em papéis de cores diferentes com o objetivo de obter uma melhor visualização. Entretanto, com a evolução das leituras e, conseqüentemente, da análise, muitos participantes acabavam por incluir em suas respostas observações de questionamentos posteriores, tornando a separação por cores inócua.

Havendo classificado a maioria dos excertos, decidi transferir minha análise para uma planilha no Excel, o que possibilitou uma melhor visualização de trechos que, sob minha ótica, se encaixavam nos hiperônimos e hipônimos e que fui designando com o auxílio de minha orientadora<sup>23</sup>. Esse procedimento resultou em aproximadamente cinco versões de cada um dos excertos, mas apenas a versão final figura no corpo desta tese, no capítulo de análise. A primeira versão, em planilha, e uma intermediária de cada incidente (positivo e negativo) encontram-se nos apêndices (Apêndices F e G) como referência, ilustrando a evolução das grades. Os dados brutos estão em minha posse e podem ser acessados mediante requisição.

#### 2.8.2.2 Construção das grades analítico-sintéticas

Para a construção das grades analítico-sintéticas, inicialmente classifiquei

---

<sup>23</sup> Agradeço às Profas. Dras. Lilian Kemmer Chimentão e Michele El Kadri, por aceitarem me orientar nessa jornada, pelos olhares minuciosos e cuidadosos que tiveram com meu trabalho.

as respostas das perguntas abertas separadamente, tanto dos incidentes positivos quanto dos negativos, de acordo com os agentes<sup>24</sup>, incluindo alunos e ex-alunos, o próprio professor participante e terceiros. Nesse primeiro agrupamento, verifiquei que os relatos se referiam não apenas a um âmbito, motivo pelo qual optei por classificar os acontecimentos por instâncias de ocorrência, ou seja, contextos micro, em que as relações interpessoais são mais próximas, meso e macro – instâncias superiores.

À medida que as leituras avançavam, além dos contextos de ocorrência, ficaram evidentes também as implicações emocionais e racionais causadas pelos incidentes nos participantes desta pesquisa.

Para a categorização dos ICs e de suas implicações, o procedimento foi similar ao que ocorre na GT com a codificação, ou seja, leitura cuidadosa e cíclica das respostas abertas, palavra por palavra, linha por linha e incidente por incidente, de modo a atribuir denominações para trechos semelhantes dos relatos e sintetizar as ideias dos participantes. Após várias leituras e releituras, cheguei às categorias aqui denominadas hiperônimos e eventuais subcategorias (i. e. hipônimos, sub-hipônimos).

### 2.8.3 Análise Sintagmática

Terminada a análise paradigmática, passa-se à sintagmática. Nesta fase, a intersubjetivação dialógica se dá pela ajuda de pares experientes nas interpretações analíticas, dando ao pesquisador “segurança e confiança na pertinência, inteligibilidade das classificações” (REIS, 2018, p. 155).

Reis (2018) explica que, nesta segunda fase, o objetivo é estabelecer relação entre as ideias, ponderando sobre possíveis questões de poder existentes. A autora esclarece ainda que, diferentemente da análise paradigmática, nesta fase a leitura é horizontal e o raciocínio é crítico, produzindo asserções.

Com relação à intersubjetivação dialógica, nesta etapa, o pesquisador deve ponderar as discussões e os questionamentos decorrentes das afirmações analíticas constantes em seu relato, principalmente quanto aos modos de materialidade de suas ideias (REIS, 2018).

---

<sup>24</sup> Vide explicação no glossário.

Nesta fase, farei comentários sobre trabalhos existentes que tragam considerações semelhantes ao deste estudo e trarei uma síntese das ponderações ao final dos capítulos de ICs e das implicações relatadas.

## 2.9 ESTILO DE RELATO

O relato será feito em primeira pessoa, pois este estudo resulta do meu olhar sobre as declarações produzidas pelos participantes e que representam a cognição em determinado tempo e espaço.

No capítulo da análise, adoto as seguintes convenções para as categorias analíticas:

**Quadro 14 - Categorias analíticas**

<b>CAIXA ALTA NEGRITO</b> (fundo verde)	hiperônimos de incidentes e/ou implicações positivas
<b>CAIXA ALTA NEGRITO</b> (fundo vermelho)	hiperônimos de incidentes e/ou implicações negativas
<b><i>itálico negrito</i></b>	hipônimos de incidentes e/ou implicações
<i>itálico</i>	1º sub-hipônimo de incidentes e/ou implicações
<u><i>itálico sublinhado</i></u>	2º sub-hipônimo de incidentes e/ou implicações

Fonte: A autora.

Quanto aos excertos, adotarei as seguintes cores para indicar a quem os relatos se referem:

**Quadro 15 - Cores dos relatos**

<b>fundo azul claro</b>	Refere-se a alunos
<b>fundo cinza</b>	Refere-se ao próprio professor
<b>fundo azul escuro</b>	Refere-se a terceiros
<b>fundo alaranjado</b>	Refere-se à instituição de ensino ou a quem a represente
<b>fundo roxo</b>	Refere-se à esfera governamental

Fonte: A autora.

Os quadros e grades que trago na análise resultam da última depuração feita pela APS. Apenas alguns trechos das etapas da análise, que foram em média seis, serão apensadas ao final da tese para ilustrar o processo de evolução de cada grade. Devido à extensão das grades, optei por não as apresentar por completo no corpo da tese. Trarei, então, entre um e quatro excertos exemplificativos que expressam o mesmo conceito.

Na fase sintagmática, ou seja, na discussão dos resultados da fase paradigmática, a interpretação deve ser efetuada da esquerda para a direita, linearmente, sendo esta a ordem de apresentação: HIPERÔNIMO > **hipônimo** > *sub-hipônimo* (1) > sub-hipônimo (2). Para uma melhor ilustração de minhas interpretações, trago excertos dos relatos dos participantes utilizando o recurso negrito nos trechos que quero destacar para o leitor.

Além de minhas interpretações, trago, ao longo da análise e da discussão, considerações de outros pesquisadores a respeito do tema abordado em minhas análises. Ao final de cada capítulo, faço uma síntese do que foi discutido.

## 2.10 SÍNTESE DO CAPÍTULO METODOLÓGICO

Abordei neste capítulo o percurso metodológico que adotei em minha tese. Primeiramente, discorri sobre a natureza da pesquisa e aspectos ontológicos e epistemológicos. Na sequência, elenquei os objetivos de minha pesquisa e as perguntas de pesquisa.

Na seção onde apresento o contexto da pesquisa, além de trazer dados sobre os professores participantes, incluo informações sobre mim – pesquisadora, pois julgo importante para o leitor entender com que olhar a análise dos dados se dá.

Além dos procedimentos metodológicos adotados para elaboração e aprimoramento do instrumento de geração dos dados, por meio da condução de questionários, também descrevi os procedimentos éticos tomados, como a elaboração do TCLE e aprovação no Comitê de Ética da Instituição.

Ao tratar da geração dos dados, efetuada via questionário eletrônico, discuto a validade dos dados gerados e a não-resposta. Sobre esta questão, foi discutido que a elaboração e aplicação de questionário-piloto pode reduzir o número de não-respostas, por permitir que os participantes da pilotagem do instrumento expressem

suas opiniões e façam sugestões baseadas na experiência de resposta, e que o pesquisador avalie a clareza e a apropriação das questões, por exemplo.

Na sequência, discorro acerca do método analítico adotado nesta tese – a APS –, resgatando sua base de origem, princípios, fases e procedimentos. É importante ressaltar que a APS é entendida como abordagem-método, sendo que os passos apenas do método analítico podem ser utilizados por qualquer pesquisador que queira olhar para dados de linguagem. Face ao grande volume de dados obtidos nesta tese, utilizo a APS tão somente quanto método.

Ao final do capítulo metodológico, explico o estilo de relato por mim adotado para melhor situar o leitor quanto às convenções de escrita que estabeleci no capítulo da análise.

Passo, a seguir, à análise dos dados de minha tese.

### CAPÍTULO 3 - ANÁLISE DOS INCIDENTES CRÍTICOS RELATADOS

Neste capítulo, trago minhas interpretações dos dados qualitativos derivadas das análises individuais e das discussões com minha orientadora. O capítulo está dividido em I) contextos de ocorrência, II) êxitos e barreiras, III) reconhecimento e desvalorização, IV) relação interpessoal e V) fatores sociais. Finalizando o capítulo, trago minhas considerações sobre os ICs abordados.

A análise se dá por classificações (hiperônimos, hipônimos e sub-hipônimos) as quais serão apresentadas, primeiramente, por um quadro síntese, e, na sequência, trago grades específicas com excertos ilustrativos sobre os quais teço breve discussão sobre seu conteúdo. Gostaria de enfatizar que trarei entre um e quatro excertos ilustrativos, devido à extensão de algumas categorias, podendo a íntegra dos dados ser acessada nos apêndices (Apêndices H à RRRR).

Saliento que os termos incidentes críticos e acontecimentos significativos (positivos e negativos) serão utilizados de forma sinônima, pois conforme descrevi no capítulo metodológico, o conceito do termo 'incidente (s) crítico (s)' não era claro para os potenciais respondentes do questionário, motivo pelo qual adotei o termo acontecimentos significativos por sugestão de um respondente no questionário piloto.

#### 3.1 CONTEXTOS DE OCORRÊNCIA

Ao iniciar a análise dos relatos às respostas abertas, identifiquei incidentes - positivos e negativos - que se referiam a diferentes instâncias (i.e sala de aula e/ou comunidade escolar, instituição de ensino, sociedade e/ou Governos), instâncias estas que foram sendo por mim identificadas de acordo com atores sociais mencionados nos incidentes relatados. Com isso, meu primeiro movimento analítico foi o de separá-los por níveis de ocorrência os quais denominei contextos micro, meso e macro, conforme descrição no glossário (p. 216)<sup>25</sup>.

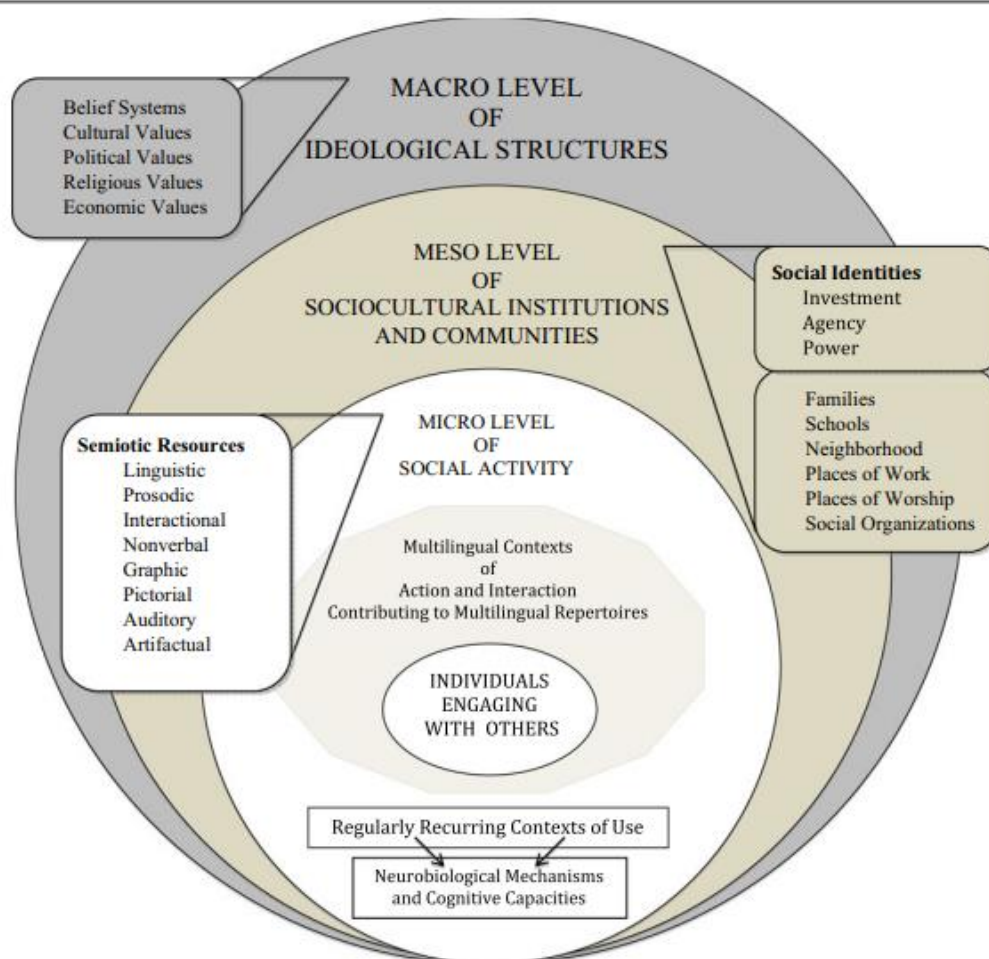
A identificação desses três contextos me remeteu ao texto de Costa e Norton (2017) que retoma o esquema transdisciplinar elaborado colaborativamente por 15 estudiosos de diferentes áreas do conhecimento do campo do ensino-aprendizado

---

<sup>25</sup> estão listados apenas os termos mais complexos, abstratos e/ou que possam causar dúvidas

de segunda língua do The Douglas Fir Group (2016). Inicialmente, o esquema (Figura 1) visou incorporar, em todos os níveis, aspectos sociais, socioculturais, sociocognitivos, sociomateriais, dimensões ecossociais, ideológicas e emocionais do aprendizado de segunda língua. No entanto, Costa e Norton (2017) notaram o potencial de utilização dessa mesma representação para pesquisas sobre identidade de professores de segunda língua. Para Costa e Norton (2017, p. 6), é a “integração das práticas macro, meso e micro que determinam quais identidades docentes são legitimadas em relação à proficiência, práticas e habilidades”.

**Figura 1** - Esquema do The Douglas Fir Group  
The Multifaceted Nature of Language Learning and Teaching



**Fonte:** The Douglas Fir Group (2016, p. 25)

O esquema do The Douglas Fir Group (2016) serviu de inspiração para a organização de minhas análises. No entanto, não são necessariamente idênticos. Em minha investigação, por exemplo, adoto o termo contexto para me referir às diferentes instâncias de ocorrência dos incidentes.

Quatro estudos por mim levantados também realçam a importância dos atores sociais envolvidos nos ICS. Franco (2013) menciona pessoas da família ou as que atuam nas escolas; Karimi e Nazari (2019) indicam os alunos, pais de alunos, o professor e políticas para o que denominam “incidentes baixos”, que compreendo serem negativos, e alunos, pares profissionais e pais de alunos para “incidentes altos”, que entendo serem de cunho positivo. Babaii, Molana e Nazari (2021) apontam os alunos, pais de alunos, pares profissionais e o próprio professor; e Kiliç e Cinkara (2019) discute questões relacionadas a um professor, colegas, pais e ao próprio participante da pesquisa.

Partindo do micro para o macro, apresento esquemas simplificados representados pelos Quadros 16 e 17, nos quais exponho os contextos de ocorrência de acontecimentos positivos e negativos e os respectivos atores.

**Quadro 16** - Contextos e atores de Incidentes Positivos

Incidentes Positivos			
Micro			Meso
alunos	professores	terceiros	instituição de ensino

Fonte: A autora.

**Quadro 17** - Contextos e atores de Incidentes Negativos

Incidentes Negativos					
Micro			Meso	Macro	
alunos	professores	terceiros	instituição de ensino	sociedade	governo

Fonte: A autora.

O Quadro 16 ilustra os contextos - micro e meso - identificados quando da leitura dos incidentes positivos e o Quadro 17 ilustra os contextos - micro, meso e macro - dos incidentes negativos. Após elaboração das grades analíticas iniciais, pude perceber que muitas das categorias atribuídas traziam sentidos opostos quando os incidentes positivos e negativos eram comparados. Além do mais, algumas categorias se repetiam nos diferentes níveis. Deste modo, optei por relatar a análise pelas categorias por mim denominadas, identificando os contextos por meio da sinalização de seus agentes por diferentes cores:

**Quadro 18 - Cores das análises das categorias**

fundo verde	Refere-se a incidentes positivos
fundo vermelho	Refere-se a incidentes negativos
fundo azul claro	Refere-se a alunos
fundo cinza	Refere-se ao próprio professor
fundo azul marinho	Refere-se a terceiros
fundo alaranjado	Instituição de ensino ou quem a represente
fundo roxo	Assuntos relativos à sociedade e/ou esfera governamental

**Fonte:** A autora.

A categorização dos incidentes relatados pelos professores participantes resumiu-se a IC's positivos (Quadro 19) e IC's negativos (Quadro 20). Primeiramente, ambos quadros analíticos serão expostos sequencialmente para que seja possível a visualização global da categorização de todos os ICs relatados, na sequência, segue análise de cada categoria. Para melhor compreensão dos sentidos atribuídos, as categorias menos transparentes encontram-se descritas no glossário localizado após às referências.

Quadro 19 – IC's positivos

IC'S POSITIVOS						
EXITOS		RECONHECIMENTO		RELAÇÃO INTERPESSOAL		
<i>acadêmico-profissional</i>	<i>início da carreira</i>		<i>apreciação</i>	<i>afeto</i>		
	<i>identificação profissional</i>		<i>avaliação positiva</i>	<i>transformação</i>		
	<i>percepção de aprendizagem</i>		<i>gratidão</i>	<i>predileção</i>		
	<i>avaliação</i>		<i>homenagem</i>	<i>confiança</i>		
	<i>empenho</i>	<i>interesse no aprendizado da língua</i>		<i>lembrança</i>	<i>influência de ex-professores</i>	<i>ensino básico</i>
		<i>postura crítica de aluno</i>		<i>reencontros</i>		<i>ensino superior</i>
	<i>domínio pedagógico</i>					
	<i>colocação profissional</i>					
<i>pessoal</i>	<i>experiência linguística</i>	<i>uso da língua alvo</i>				
		<i>aprendizagem de língua estrangeira</i>				
		<i>experiência no exterior</i>				
	<i>conquista(s)</i>					

Fonte: A autora.

**Quadro 20 - IC's negativos**

IC'S NEGATIVOS									
BARREIRAS		DESVALORIZAÇÃO		RELAÇÃO INTERPESSOAL		FATORES SOCIAIS			
<b>acadêmico-profissional</b>	não adaptação profissional		<b>aprendizagem (de L2)</b>		<b>violência</b>		<b>alimentação</b>		
	não aprendizagem da língua		da <b>docência</b>		<b>desconsideração de regras sociais</b>		<b>segurança</b>		
	avaliação		<b>descredibilidade</b>	<u>falante não-nativo</u>		<b>objeção</b>		<b>assistência aos desamparados</b>	
	descomprometimento com a aprendizagem			<u>preconceito etário</u>		<b>conflitos relacionais</b>	<u>desencorajamento profissional</u>		<b>trabalhista</b>
	lacuna de conhecimento	<u>geral</u>					<u>intrigas</u>		<b>educação</b>
		<u>linguística</u>					<u>grosseria</u>		<b>privação de saúde</b>
		<u>pedagógica</u>					<u>dano</u>		
evasão escolar				ação comportamental		<u>postura inadequada</u>			
<b>gestão escolar</b>	<b>financeiro-administrativa</b>								
	pedagógica	<u>arbitrariedade</u>							
		<u>programa curricular</u>							
recursos humanos	<u>relação patriarcal</u>								
<b>imposição</b>	<b>legislativa</b>								
	<b>políticas educacionais</b>								
	<b>judicial</b>								
<b>caso fortuito</b>									

Fonte: A autora.

Assim, os IC's positivos foram categorizados sob 3 hiperônimos: ÊXITOS, RECONHECIMENTO e RELAÇÃO INTERPESSOAL (Quadro 19) enquanto que os IC's negativos figuram sob 4 hiperônimos: BARREIRAS, DESVALORIZAÇÃO, RELAÇÃO INTERPESSOAL e FATORES SOCIAIS (Quadro 20). Note-se que ÊXITOS / BARREIRAS e RECONHECIMENTO / DESVALORIZAÇÃO têm denotações opostas, enquanto que RELAÇÃO INTERPESSOAL é recorrente nos dois tipos de incidentes. Por esse motivo, tratarei dos opostos e similares concomitantemente, sinalizando os IC's positivos pela cor verde e os negativos pela cor vermelha. Tal decisão se deve ao fato de facilitar na argumentação do tema sendo discutido e evitar redundância. Passo a seguir à análise dos ICs classificados por meio desses pares binários opostos e, na sequência, às demais categorias (RELAÇÃO INTERPESSOAL e FATORES SOCIAIS).

### 3.2 ÊXITOS E BARREIRAS

Os ÊXITOS (Quadro 21) concernem relatos que expressam, de modo geral, acontecimentos bem-sucedidos, enquanto que as BARREIRAS refletem relatos de obstáculos ao ensino da língua estrangeira.

Cabe destacar que 34 dos 105 professores respondentes, ou seja, em torno de 33%, citam ÊXITOS de seus alunos como acontecimentos positivos significativos; desses, 6 deles citam mais de um tipo de ÊXITO.

A leitura dos excertos que categorizei como sendo ÊXITOS são de ordem: **acadêmico-profissional** e **pessoal**, sendo que os primeiros concernem a: início da carreira, identificação profissional, percepção de aprendizagem, avaliação, empenho (expresso por interesse no aprendizado da língua e pela postura crítica do aluno), domínio pedagógico e colocação profissional. Já os ÊXITOS **pessoais** referem-se a: competência linguística (expressa pelo uso e pela aprendizagem da língua alvo), conquista(s), experiência no exterior, e identificação profissional.

AS BARREIRAS (Quadro 21) encontradas referem-se a: questões **acadêmico-profissional, gestão escolar, imposição** e **caso fortuito**. As questões **acadêmico-profissionais** englobam: não adaptação profissional, não aprendizagem de língua, avaliação, descomprometimento com a aprendizagem, lacuna de conhecimento (geral, linguística e pedagógica) e evasão escolar. Os IC's referentes à **gestão escolar** estão subdivididos em administrativa, pedagógica (relativa à

arbitrariedade e programa curricular) e de recursos humanos (referente à relação patriarcal). A **imposição** advém das esferas legislativa, judicial e de políticas educacionais. O **caso fortuito** não há subcategorização.

**Quadro 21 - Êxitos e barreiras**

EXITOS		BARREIRAS		
acadêmico-profissional	início da carreira	não adaptação profissional		
	identificação profissional	não aprendizagem da língua		
	percepção de aprendizagem	avaliação		
	avaliação	descomprometimento com a aprendizagem		
	empenho	interesse no aprendizado da língua	lacuna de conhecimento	
		postura crítica de aluno	geral	linguística
	domínio pedagógico	pedagógica		
colocação profissional	evasão escolar			
pessoal	experiência linguística	uso da língua alvo	financeiro-administrativa	
		aprendizagem de língua estrangeira	pedagógica	
	experiência no exterior	arbitrariedade	programa curricular	
	conquista(s)	recursos humanos	relação patriarcal	
gestão escolar	legislativa			
	políticas educacionais			
	judicial			
imposição	caso fortuito			

Fonte: A autora.

A partir desta síntese (Quadro 21), passamos ao detalhamento de cada uma das categorias e subcategorias criadas.

### 3.2.1 Acadêmico-Profissional

Os relatos de ÊXITO **acadêmico-profissional** expressam eventos bem-sucedidos em diversas situações e que se referem a: *início de carreira, sala de aula, avaliação, domínio pedagógico, colocação profissional e identificação profissional*

O *início da carreira* docente é lembrado como incidente positivo por alguns participantes (Quadro 22). Muito embora os excertos retratem o evento (início de carreira) enquanto algo importante/marcante positivamente, não há detalhamento acerca do motivo.

**Quadro 22** - Início de carreira

ÊXITOS
<i>Acadêmico-profissional</i>
<i>Início da carreira</i>
Andrea - Lembro de <b>quando comecei a lecionar Inglês</b> em uma escola de Educação Profissional
Débora - Poderia relatar vários acontecimentos significativos. Contudo, o que me surge neste momento é o <b>meu primeiro dia de trabalho como professora de inglês</b>
Osiris - <b>A minha primeira experiência profissional</b> foi trabalhando no PSS, o primeiro local que eu dei aula foi numa escola do Patrimônio Regina.

**Fonte:** A autora.

Complementarmente ao *início de carreira*, a *identificação profissional* é considerada como IC positivo para quatro dos professores, ou seja, perceber que fizeram a escolha profissional que lhes traz alegria e satisfação foi algo positivo. Paralelamente, entretanto, Maria Vitória relata a *não adaptação profissional* (Quadro 23) como um incidente negativo. Em outras palavras, é possível afirmar que perceber, em início de carreira, que não está conseguindo se adaptar com a realidade encontrada traz sentimentos negativos.

**Quadro 23** - Identificação profissional e não adaptação profissional

ÊXITOS	BARREIRAS
<i>Acadêmico-profissional</i>	<i>Acadêmico-profissional</i>
<i>identificação profissional</i>	<i>não adaptação profissional</i>
Agatha - Ter <b>começado minha carreira cedo</b> como professora, aos 15 e <b>descoberto que é o que eu gostaria de fazer.</b>	(Maria Vitoria) No <b>início da profissão</b> , há seis anos atrás, tinha muita dificuldade em me impor em sala de aula. Recentemente[...] ao realizar o estágio obrigatório na graduação em letras inglês (que ainda estou cursando) no contexto público, onde <b>a realidade é muito diferente a que estou acostumada.</b>
Cristiane - Minha <b>primeira memória significativa como professora</b> foi logo no <b>início da minha vida letiva</b> . Iniciando em uma escola de inglês, me lembro da primeira aula. [...] Me lembro muito bem do sentimento. <b>Realmente estar conseguindo fazer o que tanto queria e gostava.</b>	
Maurícia - Maurícia - Acredito que participar do PIBID <b>no primeiro ano de graduação</b> foi algo muito positivo para mim. Marcou muita minha jornada profissional porque me fez crescer imensamente [...] Mais do que tudo isso, tive o privilégio em atuar com faixa etárias distintas, <b>o que me possibilitou me descobrir enquanto professora apaixonada em ensinar o público criança.</b>	
Sofia - . <b>Ainda na faculdade, iniciei minhas atividades docentes</b> atuando como professora em um projeto implementado por uma prefeitura de uma pequena cidade situada na região em que estudava. <b>Foi nesse contexto que descobri que era capaz de ensinar</b> , de fazer com que as pessoas também se apaixonassem pela minha paixão.	

Fonte: A autora.

A leitura tanto dos excertos apresentados que se referem ao *início da docência*, quanto à *identificação profissional* e, também, a *não identificação profissional* me levam a concluir que a fase inicial das experiências em sala de aula é crucial para o desenvolvimento da identidade profissional docente.

Ilha e Hypólito (2014) ao abordarem a fase inicial da carreira docente, explicam que esta compreende os 3 primeiros anos e que, segundo levantamento por eles efetuado, são dois os momentos vividos pelo professor nesta fase: estágio de sobrevivência e de descoberta. Segundo os autores, o primeiro é caracterizado por turbulência tanto pessoal como profissional - ter que lidar com indisciplina e o ensinar; já no segundo, há experimentação e entusiasmo, pois, o professor-iniciante se sente responsável e integrante do grupo profissional.

Segundo relatam Ilha e Hypólito (2014), os dois estágios ocorrem simultaneamente, variando de intensidade, sendo que o da descoberta serve de incentivo para o professor seguir na carreira. Além desses dois estágios, os autores elencam três outros perfis que os professores iniciantes podem apresentar: indiferença, serenidade ou frustração.

Os relatos que aqui trago, em sua maioria, se encaixam no estágio de descoberta e somente um, o perfil de frustração. Quanto à **não adaptação profissional**, Ilha e Hypólito (2014) explicam que pode ocorrer essa discrepância entre a expectativa e a realidade. Esta contradição com a qual os docentes se deparam no primeiro estágio de entrada na carreira ocorre pela percepção de que os ideais educacionais (escola, aluno, trabalho docente) que foram construídos em sua formação podem ser bem diferentes daqueles encontrados e vividos na realidade escolar (ILHA; HYPOLITO, 2014, p. 104). No excerto de incidente negativo (Quadro 23), Maria Vitória relata ter tido muita dificuldade quando iniciou a carreira, assim como no estágio obrigatório do curso, ou seja, momento em que ela se deparou com uma realidade diferente daquela que na qual estava acostumada, o que vem a corroborar com ideais educacionais diferentes daqueles que ela havia construído em sua carreira em contexto diverso ao ensino público.

IC's negativos no início da carreira também são relatados no estudo de Senel (2021). O pesquisador concluiu que no início da prática docente, os professores de seu estudo demonstravam atitudes positivas em relação ao ensino, mas que no final do processo alguns adotaram posicionamento negativo como resultado ou efeito de fatores internos – experiência insuficiente, ansiedade, empolgação, sentimento de estar sendo monitorado pelos pares e pelos professores, e adaptação de problemas – e fatores externos - espaço físico, grande quantidade de alunos em sala, problemas de concentração dos alunos, alunos desmotivados, participação baixa e mal comportamento. Assim, entendo que os alunos da graduação devam ter mais suporte e acompanhamento justamente por encontrarem-se na fase da construção de sua identidade docente e a abordagem de ICs durante sua formação inicial poderá ajudá-los a se prepararem para situações semelhantes as vivenciadas por seus pares mais experientes

**Quadro 24** - Percepção de aprendizagem e não aprendizagem da língua

ÊXITOS	BARREIRAS
<b>Acadêmico-profissional</b>	<b>Acadêmico-profissional</b>
<i>percepção de aprendizagem</i>	<i>não aprendizagem da língua</i>
Afroditet - Uma aula nós estávamos praticando vocabulário novo, relacionado a falsos cognatos, quando uma das alunas relatou um fato real vivenciado por ela durante uma viagem, envolvendo a língua espanhola. Além dos aspectos cômicos do relato <b>foi possível perceber que ali ocorria uma aprendizagem significativa</b> .	Ana - Quando fui dar aula em turmas de adultos, uma aluna relatou que odiava inglês e que <b>não conseguia aprender o idioma</b> .
Andrea - <b>Com o passar do tempo</b> , com as aulas, <b>eles foram melhorando</b> , foi desenvolvido mais prática com a língua do que simplesmente o ensino da gramática e com 6 meses de aula, <b>era notável a diferença nos alunos</b> . O entusiasmo em falar, eles se comunicavam usando o inglês. Situações corriqueira do dia a dia era falado em inglês e não mais em Português.	Frey - <b>Aluno que possuía muita dificuldade para aprender uma língua estrangeira. No início também me senti um pouco frustrado</b> .
Cristiane - Outro momento, foi muito mais recente. Trabalhando com alunos do ensino médio já na escola pública. Trabalhando com textos do Enem, <b>pude perceber que os alunos sentiram que é possível</b> , através de técnicas de leitura, <b>compreender</b> textos um pouco mais complexos	Luciana K - Tive uma aluna que fez um curso intensivo e individual de 3 meses, no qual <b>não houve evolução.Sendo que ela morava há 8 anos nos Estados Unidos</b> .
	Aton - <b>Não aprovação de alunos em exames</b> .
	Thisi - Eu tive um aluno que durante todo o semestre apresentava muita dificuldade de aprendizado [...] para aprender a língua. Por fim, <b>ele reprovou</b> .

Fonte: A autora.

Os ÊXITOS no âmbito **acadêmico-profissional** também se manifestam ao se referirem ao ator social – estudantes, seja pela *percepção de aprendizagem* (Quadro 24), seja por resultado positivo em *avaliações* - vestibulares e testes de proficiência de língua estrangeira (Quadro 25). Paralelamente, as BARREIRAS se manifestam pela *dificuldade de aprendizado* por parte do aluno e pelo insucesso em *avaliações* (Quadro 25).

Quadro 25 - Avaliação

ÊXITOS	BARREIRAS
<i>Acadêmico-profissional</i>	<i>Acadêmico-profissional</i>
<i>avaliação positiva</i>	<i>avaliação negativa</i>
Carlos - ... Um outro aluno <b>conseguiu passar em medicina</b> na última colocação e disse que foi <b>graças a ter gabaritado a prova de inglês</b> , foi a única nota máxima que ele obteve.	Aton - <b>Não aprovação de alunos em exames.</b>
Erica - Um aluno que <b>fez o toefl, para o doutorado</b> , sem nunca ter estudado em instituto ou particular, disse-me que foram os conteúdos que aprendeu comigo no ensino medio que foram a base para que ele conseguisse. Foi maravilhoso.	Thisi - Eu tive um aluno que durante todo o semestre apresentava muita dificuldade de aprendizado [...] para aprender a língua. Por fim, <b>ele reprovou.</b>
Deise - Vou relatar algo que aconteceu recentemente: a escola (particular) onde trabalho passara por mudanças e adotara um programa "bilingue". Toda a equipe de língua inglesa passou por provas de múltipla escolha, escrita e oral, meus resultados foram positivos, isto e, alcancei notas acima da maioria dos outros professores. Fiquei feliz com os resultados e surpresa quando me perguntaram se eu gostaria de trabalhar com outros grupos de alunos.	

Fonte: A autora.

Day *et al.* (2006), ao mencionarem trabalhos que abordaram o desenvolvimento da identidade profissional, citam como fator importante, dentre outros, a vulnerabilidade (KELCHTERNMANS, 1996) que consiste no julgamento/ apreciação/ avaliação de colegas, superiores hierárquicos, pais, e outros, que pode ser baseado exclusivamente no desempenho do aluno. Assim, explicam os autores, o fracasso em ajudar os alunos a alcançarem patamares ao menos satisfatórios em seu aprendizado prejudica sua identidade profissional e integridade moral. Ressaltam os autores que o estudo mencionado destaca que quanto maior a vulnerabilidade, maior a passividade e conservadorismo no ensino.

Babaii, Molana e Nazari (2021) que tratam especificamente de ICs relacionados às avaliações relatam 4 focos de incidentes positivos. O primeiro é relacionado aos próprios professores. Esses consideraram que suas práticas de avaliação eram apropriadas o que resultou no estabelecimento de uma melhor comunicação com seus alunos e influenciaram sua aprendizagem de forma eficaz. Essas práticas, por sua vez, contribuíram para a satisfação dos alunos, o que culminou na percepção dos professores no que diz respeito ao desenvolvimento de autoimagens positivas.

O segundo foco de ICs positivos no estudo de Babaii, Molana e Nazari (2021), refere-se ao progresso de alunos frente a diferentes tipos de avaliações. No caso

específico, um aluno que o professor considerava menos ativo nas aulas, ao ser chamado para fazer uma apresentação oral sobre um tópico o surpreendeu pelo progresso que demonstrou. O professor admitiu que sua crença sobre esse aluno especificamente e pré-julgamento de demais aprendizes foram modificadas a partir daquele momento.

O terceiro foco relaciona-se aos pais dos alunos. Um dos professores do estudo de Babaii, Molana e Nazari (2021) relatou ter ficado intrigado com a gratidão que um dos pais demonstrou por ele. O professor mencionou que tal atitude é pouco encontrada entre os pais, pois eles sempre reclamam de questões diferentes e essa experiência o fez pensar que nem todos os pais são iguais. Além disso, essa experiência trouxe mudanças no pensamento do professor sobre a forma como ele se comportava em relação aos pais, no sentido de mostrar um tom menos conflituoso ao falar com eles. Vejo aqui uma mudança de uma identidade de um professor que já esperava ser a relação professor-pai de aluno hostil para uma relação mais amigável.

Por fim, Babaii, Molana e Nazari (2021) trazem a influência de um par-profissional. No estudo, há o relato de um(a) professor(a) cujos colegas o/a elogiavam pelo seu modo compreensivo com os alunos e que quando os avaliava, mesmo eles sendo de níveis diferentes, sua ponderação era sempre correta. Os autores escrevem que essa experiência fez com que o/a professor(a) se sentisse satisfeito(a) com suas práticas avaliativas e criou uma imagem positiva tanto para si mesmo(a) quanto para seus colegas no que diz respeito ao estabelecimento de suas relações.

Devo salientar que estudo de Babaii, Molana e Nazari (2021) foca na avaliação de conteúdo ensinado enquanto que os casos constantes em meu estudo referem-se à avaliação externa.

No caso dos ICs positivos, Carlos expressou realização profissional (Quadro 25) o que me leva a concluir que a imagem de professor que projetava se concretizou com o sucesso dos alunos, havendo, dessa forma, reflexo no desenvolvimento de autoimagem dos docentes.

O ÊXITO também é expresso pela percepção de *empenho* do aluno na aprendizagem, seja ela pelo interesse no aprendizado da língua ou por postura crítica. Por outro lado, a *falta de interesse* e descaso por parte dos alunos compõem o rol de BARREIRAS encontradas pelo professor (Quadro 26).

**Quadro 26** - Empenho e descomprometimento com o aprendizado

ÊXITOS	BARREIRAS
<i>Acadêmico-profissional</i>	<i>Acadêmico-profissional</i>
<i>empenho</i>	<i>descomprometimento com o aprendizado</i>
interesse no aprendizado da língua	
Andrea - a turma, todos adultos, não estavam muito motivados, tinham uma certa dificuldade em aprender. No entanto, <b>tinham muito interesse e vontade de falar em Inglês.</b>	<b>Andrea - Sempre tem aluno que não quer aprender, que não se interessa pelo Inglês.</b>
Evelyn - [...] ver seus alunos produzindo entusiasmados, <b>participando de forma engajada</b> de algo maior [...]	Rurina - Os maiores desafios enfrentados na minha profissão é a <b>falta de comprometimento</b> dos jovens com o seu próprio aprendizado.
Juju - <b>Alunos interessados em aprender inglês [...]</b>	Tânia - <b>Descaso de alunos que não levam material</b> , fazem atividades de outras disciplinas em minha aula.
postura crítica de aluno	
Morfeu - <b>Quando um aluno do 2º do ensino médio questionou o motivo que ele deveria estudar inglês espanhol</b> como língua estrangeira na escola, sendo que o mercado de trabalho no Brasil e em cidades do interior dos estados não utiliza esse conhecimento, pelo fato de que as multinacionais são <b>poucas e poucas pessoas atuam em cargos que realmente necessita do conhecimento de uma língua estrangeira.</b> Dentro desse questionamento, <b>o aluno queria saber também o motivo de os áudios dos materiais didáticos serem gravados por americanos nativos, uma vez que o inglês é tão pregado como uma língua mundialmente falada.</b>	

Fonte: A autora.

Ainda na esfera acadêmico-profissional, o *domínio pedagógico* traz diversos aspectos, como utilização de recursos tecnológicos, músicas e diferentes tipos de dinâmicas, foi compreendido como sendo ICs positivos (Quadro 27). Entretanto, a falta de conhecimento figura como IC negativo (Quadro 28) o qual classifiquei como *lacuna de conhecimento*.

Quadro 27 - Domínio pedagógico

<b>ÊXITOS</b>	
<i>Acadêmico - profissional</i>	
<i>domínio pedagógico</i>	
Kelly - Sim. <b>Quando os objetivos são atingidos</b>	
Artemis - Posso dizer que os <b>acontecimentos mais significativos estão diretamente ligados ao desenvolvimento de novas tecnologias digitais</b> . Passei muitos anos fora do Brasil e também sem ensinar línguas estrangeiras. <b>Ao retornar e retomar o ensino me deparei com uma nova clientela, completamente digitalizada</b> e com necessidades diferentes.	
Osíris - Foi muito bom, eu <b>procurei trabalhar mais músicas e dinâmicas</b> na sala de aula e a turma como um todo gostou muito	

Fonte: A autora.

Quadro 28 - Lacuna de conhecimento

<b>BARREIRAS</b>	
<i>Acadêmico-profissional</i>	
<i>lacuna de conhecimento</i>	
Deméter - Os acontecimentos negativos estão relacionados à minha ideia de que <b>meu conhecimento ainda é muito limitado</b> .	
Rosângela - verifiquei que <b>havia respondido errado</b> .	
Vilma - quando critiquei, <b>sem conhecimentos prévios</b> , apenas por orientação da escola, algumas obras.	
<i>linguística</i>	(Brizo) Dificuldade em <b>conversar em inglês</b> com um indiano
	(Fabiano) Às vezes <b>não saber comunicar</b>
	(Rosângela) - No avião quando a comissária de bordo perguntou o que queria comer, <b>não consegui responder</b> , pois era em inglês e eu sei espanhol, me senti excluída, realmente a língua é uma barreira social
<i>pedagógica</i>	(Angelica) Dei aula para uma turma de ensino médio em uma escola pública onde <b>não consegui atingir meus objetivos</b> como professora
	(Hebe) aulas que dei e que percebi enquanto a aula acontecia que <b>eu não a tinha planejado muito bem</b> , ou que ela estava mal organizada, aulas em que cheguei atrasada, esqueci materiais importantes.
	(Rode) As <b>dificuldades</b> no processo de <b>interpretar o currículo para crianças</b> de (4-10 anos)

Fonte: A autora.

Assim, nos ICs negativos referentes a BARREIRAS *acadêmico-profissional*, são relatadas *lacunas de modo* geral e lacunas relativas à competência *linguística* e *pedagógica*. As lacunas referentes à competência linguística, expressam necessidade, principalmente, de desenvolvimento da habilidade oral, pois os professores relatam falhas na comunicação, que entendo serem em diálogos. A *lacuna pedagógica* indica necessidade de reflexão sobre o porquê de o professor não ter alcançado os objetivos traçados, aprimoramento da habilidade de elaboração de

planejamentos de aula e conhecimento de especificidades do ensino para crianças. Tais *lacunas* também podem influenciar na autoimagem do professor. Neste sentido, acredito no potencial benéfico do desenvolvimento profissional contínuo para a construção identitária do professor.

Karimi e Nazari (2019) também trazem casos de ICs relacionados a barreiras pedagógicas como a necessidade de adaptação metodológica frente ao descompasso entre as expectativas dos alunos de um determinado nível de proficiência em L2 e suas concepções sobre correção de erros; questões relativas a gerenciamento de tempo de aula e experiências perceptivas do descompasso entre suas próprias concepções e decisões pedagógicas. Babaii, Molana e Nazari (2021) trazem como barreira pedagógica o relato de dois professores quanto a avaliação das diferentes competências o que trouxe desafios como perda de tempo e perda de oportunidade de avaliar outras (sub) competências. De acordo com os pesquisadores, os professores relacionaram esse problema ao seu letramento avaliativo subdesenvolvido, o que os fizeram pensar que deveria ter desenvolvido seu letramento mais cedo na carreira para terem uma melhor autoimagem.

Concluo dessa forma que ICs relacionados ao domínio pedagógico estão estreitamente ligados à cognição, ou seja, ao que o professor domina, sabe lançar mão durante o processo de ensino-aprendizagem. Esta, por sua vez, pode refletir na autoimagem docente, ou seja, em sua identidade.

Assim, entendo que problemas relacionados ao domínio pedagógico devem ser abordados na formação inicial docente e acredito que a abordagem de ICs tanto negativos quanto positivos na graduação poderão contribuir para a construção de repertório pedagógico do professor em formação.

A *colocação profissional* dos alunos também figurou como ÊXITO acadêmico-profissional dos ICs positivos. Essa foi expressa tanto pelo sucesso deles em situações profissionais quanto pela opção pela carreira docente por ex-pupilos (Quadro 29).

**Quadro 29 - Colocação profissional**

<b>ÊXITOS</b>
<i>Acadêmico-profissional</i>
<i>colocação profissional</i>
Carlos –[ ..] <b>Uma secretária da empresa</b> onde trabalho atualmente fez dois módulos de inglês e <b>conseguiu atender uma cliente que não falava português</b> . Ela foi promovida e me agradece sempre que me vê.
Latona - Receber agradecimentos de alunos/pais de alunos por terem [...] <b>passado em [...] entrevistas</b> .
Iris – [...] uma <b>aluna disse que queria ser uma professora como eu, anos depois eu dei aula para uma aluna dela e ela me disse que a ex-aluna tinha dito que era professora por inspiração se inspirar em mim</b> .
Laura S - Ter ex alunos cursando <b>Letras</b>

Fonte: A autora.

Equiparo a *colocação profissional* aos casos de sucesso em avaliações abordada quando tratei do assunto mais acima. Assim, entendo que os casos de sucesso em colocação profissional também refletem na autoimagem docente. Carlos, assim como quando do relato de resultado de avaliações positivos dos alunos (Quadro 25), expressou realização profissional quando da conquista profissional de outra aluna (Quadro 29); Iris expressa sentimento de satisfação em ter sido um modelo para uma aluna: “*É gostoso saber que é possível marcar de forma positiva a vida de alguém, mesmo na correria do cotidiano*”. Latona e Laura S evidenciam a confirmação de imagem de professor projetada quando ambas declaram motivação e satisfação pelo resultado de suas ações.

Latona -. *Os agradecimentos me motivam a continuar meu trabalho porque vejo que está dando frutos.*

Laura S - *Acredito que se buscarem o curso de Letras foi porque de alguma forma os ajudei a desenvolver o gosto pela língua. E isso é **gratificante ver frutos do seu trabalho.***

Em contraste à *colocação profissional*, relatos de *evasão escolar* (Quadro 30) marcam negativamente os professores, no âmbito acadêmico-profissional.

**Quadro 30-** Evasão escolar

<b>BARREIRAS</b>
<i>Acadêmico-profissional</i>
<i>evasão escolar</i>
Daniel - aluno que faz curso sem objetivo, desistiu
Roberto - e por fim <b>interrompeu o processo</b> .
Sueli - Sempre que um <b>aluno abandona os estudos</b> seja por desmotivação, drogas ou outro motivo

**Fonte:** A autora.

Os motivos elencados nos excertos acima refletem a inexistência de visualização por parte do aluno do retorno da educação, a falta de interesse, desmotivação e problemas sociais.

De acordo com o relatório elaborado por Neri (2009), os seguintes fatores foram levantados para a evasão escolar: dificuldade de acesso à escola, necessidade de trabalho e geração de renda, falta intrínseca de interesse e outros motivos. Tal relatório apontou que 43,1% dos alunos não se sentiam motivados e a atratividade escolar estava diretamente relacionada a fatores sociais, ou seja, oportunidade de trabalho e carência de renda. A falta de interesse também foi mencionada pelos participantes de minha pesquisa.

Em estudo mais recente, Silva Filho e Araújo (2017) também elencam diferentes fatores que têm corroborado para a agravação da evasão escolar; fatores esses que são de ordem social, econômica, cultural e política. Além desses, destacam a utilização de metodologias ultrapassadas e inexperiência de alguns docentes que resultam em aulas descontextualizadas e, conseqüentemente, que não fazem sentido algum aos alunos.

Silva (2006) constatou que conhecer a história de vida dos alunos é muito importante no processo de ensino-aprendizagem de L2 e que a transformação dos alunos aconteceu quando as ações em sala de aula eram construídas pela “interação do cotidiano das aulas de inglês” (SILVA, 2006, p. 131-132). A pesquisadora enfatiza, ainda, a importância da compreensão do perfil dos alunos como outro fator a ser considerado na relação da integração do cotidiano das aulas de L2.

Entendo ser o fator relacionamento interpessoal, que abordarei no item 3.4, muito importante para que o aluno possa enxergar a importância do estudo de uma língua estrangeira e da escola como um todo e, conseqüentemente, evitar a evasão escolar

Ribeiro e Moll (2020) retomam à ideia de motivação como investimento preconizada por Norton (1995). Segundo os autores o investimento na aprendizagem de uma segunda língua não é apenas o resultado de desejos individuais, mas de uma complexa teia política e simbólica que leva em consideração as relações sociais, com foco no indivíduo. (RIBEIRO; MOLL, 2020).

Os autores ressaltam ainda que, segundo Longaray (2005), a identidade “considera ainda a compreensão das pessoas para suas ações futuras, estando intimamente ligada aos desejos de reconhecimento, afiliação e segurança” (RIBEIRO; MOLL, 2020, p. 191) e que o desejo não parte do indivíduo, mas é fruto de sua participação em uma rede social. Ribeiro e Moll (2020) sugerem, então, ser o investimento no aluno parte de uma construção histórico-social.

Além dos ÊXITOS de caráter **acadêmico-profissional**, interpreto, ainda, aqueles de cunho **peçoal**.

### 3.2.2 Peçoal

Os excertos que categorizei como **peçoal** ocorreram apenas com IC's positivos e referem-se a quatro tipos de incidentes (Quadro 31), envolvendo os atores sociais – alunos e professores (contexto micro).

**Quadro 31** - Êxitos peçoais

ÊXITOS	
<i>Peçoal</i>	
<i>experiência linguística</i>	<i>uso da língua alvo</i>
	<i>aprendizagem de língua estrangeira</i>
	<i>experiência no exterior</i>
<i>conquista(s)</i>	<i>peçoais</i>

Fonte: A autora.

A *competência linguística* refere-se ao domínio de uma segunda língua, já que os excertos trazem, implicitamente, resultados e experiências afirmativas de aprendizagem e conquistas dela advindas. A *competência linguística* foi expressa por meio do uso da língua-alvo em práticas sociais diversas, experiências de aprendizagem de língua estrangeira e vivência de língua pela experiência no exterior. O primeiro refere-se ao uso da língua pelos alunos e os dois últimos às experiências

de aprendizagem de línguas por parte dos professores (Quadro 32).

**Quadro 32** - Competência linguística

<b>ÊXITOS</b>	
<i>Pessoal</i>	
<i>competência linguística</i>	
uso da língua alvo	Despina - Os acontecimentos que me marcam mais são os <b>retornos de alunos sobre como utilizam o inglês em suas carreiras</b> e/ou como o inglês os ajudaram a alcançar seus objetivos.
	Bastet - O fato delas demonstrarem que estão aprendendo e <b>cantando ou dizendo algo em inglês fora da sala</b>
	Cris - ... ver <b>meus alunos colocando em prática o que aprendeu [...] com seus familiares e amigos</b> , compartilhar conhecimentos, experiências, etc .
	Priscila S - Um dos meus alunos, inclusive publicou um livro em inglês, lançado em 2017
aprendizagem de língua estrangeira	Fabiano - Meu <b>aprendizado da língua inglesa foi algo marcante</b> , aprendi de forma arcaica, porém muito significativa.
	Mahina - <b>As minhas primeiras aulas de inglês...</b> me senti encantada. Me marcou tanto que optei pelo ensino da mesma. Desde criança sempre quis ser professora .
	Rosicleide - <b>Nas aulas de Inglês no curso de Administração de Empresas</b> me lembro perfeitamente das aulas, pois, ficava fascinada com a professora.
experiência no exterior	Dóris - receber o feedback de que <b>realizou uma viagem e conseguiu se comunicar sem problemas</b> ,
	Luciana K - Uma aluna ... disse que <b>em uma viagem</b> (não me lembro da cidade - mas é no Brasil) <b>no hotel em que estava com sua família tinha uma família de estrangeiros que não conseguiam se comunicar com a recepcionista, mas por intermédio dela conseguiram se comunicar [...] por se comunicar em uma situação real fora da escola e ela se motivou para aprender mais</b>
	Dóris - <b>As viagens</b> , porque possibilitaram ver a língua em uso e em diferentes contextos.
	Isis - Outro acontecimento positivo foi a participação, junto com outros professores de inglês, de <b>curso de imersão no Reino Unido</b> , pelo governo do estado do PR, há uns 15 anos atrás. Este curso foi fruto de uma formação ofertada pelo estado, em parceria com a UEL, modalidade semi-presencial.

**Fonte:** A autora.

Infiro dos excertos acima (Quadro 32) que a aquisição da língua estrangeira pelos alunos apresentou-se de forma concreta pelo uso da língua com familiares/amigos, produção bibliográfica (e.g. livro) e obtenção de resultado desejado no campo profissional. Já no caso dos professores, a experiência do aprendizado inicial da segunda língua me leva a concluir ter sido marcante.

Day *et al.* (2006), baseando seu argumento em Beijard (1995), defendem que um elemento importante da identidade dos professores é sua relação com suas experiências escolares. Assim, explicam os autores, a cultura da escola, sua dinâmica interna e organização, permitem ou restringem a obtenção de satisfação,

compromisso, motivação e impacto sobre as construções dos professores de suas identidades de professor e a aceitação ou rejeição dessa como um aspecto de si mesmo.

Além dos relatos de uso da língua quer no ambiente escolar ou fora dele por parte dos alunos, e das experiências positivas de aprendizado da língua estrangeira pelos professores, outro incidente positivo marcante relatado pelos professores foram as viagens para fora do país tanto de alunos como dos próprios docentes. No caso dos alunos, há indicativo de aprendizagem quando os relatos expressam o êxito na comunicação na língua alvo; já quanto aos professores, os exemplos expressam vivência da língua e a possibilidade de formação adicional.

As **conquistas** pessoais também fazem parte dos ÊXITOS mencionados pelos professores. Aqueles referem-se tanto a alunos quanto ao próprio professor (Quadro 33).

#### Quadro 33 - Conquista pessoal

ÊXITOS
<i>Pessoal</i>
<i>conquista pessoal</i>
Atena - Meu marido, com muito orgulho, fez questão de lembrá-lo que esta foi a minha escolha.
Mirtha - meu casamento . Nascimento dos filhos.
Evelyn - <b>Alunos ganhadores de concursos culturais.</b>
Fábia - Muito gratificante encontrar com <b>ex elunos (escola pública) que conseguiram entrar em medicina na UEL.</b>

Fonte: A autora.

A *conquista pessoal* do professor diz respeito ao campo familiar, ou seja, matrimônio e construção de família. Enquanto que a dos alunos refere-se a conquistas fora do contexto escolar, mas relacionadas ao aprendizado da língua estrangeira.

Encerradas análise e discussão de ÊXITOS (acadêmico-profissional e pessoal) e da BARREIRA (acadêmica-profissional) correlata, passo para análise das demais BARREIRAS interpretadas, quais sejam, aquelas relativas à/a: gestão escolar, imposição e caso fortuito.

#### 3.2.3 Gestão Escolar

A gestão escolar se dá nas esferas: financeiro-administrativa, pedagógica e

de recursos humanos. Relatos referentes a esta temática referem-se apenas a ICs negativos. Retomando os contextos apontados no início do capítulo, vale destacar que a BARREIRA relacionada à gestão escolar corresponde ao contexto MESO.

A gestão financeiro-administrativa refere-se à organização, direção e manutenção dos recursos da escola visando os melhores resultados no processo de ensino e aprendizagem. Ou seja, ela é a responsável por manter tudo funcionando. A gestão pedagógica é responsável pela implementação dos métodos ou abordagens que a escola seguirá, além de estabelecer metas educacionais e avaliar o alcance desses objetivos. Por fim, a gestão de recursos humanos é responsável em prezar pelo bom relacionamento entre o corpo docente, o corpo discente, os pais e os funcionários. Trago abaixo um quadro ilustrativo (Quadro 34) contendo excertos ilustrativos dessa categorização.

**Quadro 34 - Gestão escolar**

<b>BARREIRAS</b>		
<i>gestão escolar</i>		
<i>gestão financeiro-administrativa</i>	Alexandre - Escolas que pagavam salários irrisórios impossibilitando minha independência financeira e negligenciando direitos básicos do professor garantidos por lei. Foram muitos anos trabalhando muito e ganhando pouco, e em dois casos trabalhei em que escolas que 'fecharam as portas' sem nem me pagar o mês trabalhado, quem dirá o acerto.	
	<b>Latona - Negociação de horas a trabalhar por conta de banco de horas, senti que por mais que trabalhasse, somente números avaliavam meu desempenho.</b>	
	<b>Morfeu - Escola passar por situações financeiras difíceis e deixar de pagar os professores por nível de importância da disciplina para o aluno, nesse caso, se o professor se desligar da escola será aquele que leciona uma disciplina menos importante, no caso língua estrangeira.</b>	
<i>gestão pedagógica</i>	imposição	Priscila A - As instituições nos cobram para sempre realizar as atividades em área externa para ser mais lúdico e interessante para os alunos, mas atividades agitadas os alunos correm risco de cair, trombar, escorregar, mesmo gostando muito de atividades lúdicas fora de sala fico apreensiva toda vez que levo meus alunos para uma aula na área externa.
		Valéria - A inserção de alunos sem a observância do pré-requisito referente a conhecimento anterior da língua.
	programa curricular	George - Falta de objetivos claros da escola quanto aos resultados e pedagogia.
		Dayane - A retirada da disciplina de língua espanhola da grade curricular de uma escola privada que trabalhei. Isso implicou em minha demissão pois eu não tinha outra habilitação em língua portuguesa para continuar na escola.
<i>gestão de recursos humanos</i>	relação patriarcal	Frigga - Outro acontecimento foi ter agendado um recurso didático, a TV e o DVD para uso em 4 aulas seguidas e, após o término na primeira aula ter os aparelhos retirados da minha posse sob a justificativa de que houve uma falha no agendamento.

		Kátia - Acho que quando depois de muito tempo dando um curso específico, não gostaria de mencionar qual, o curso me foi tirado e nem recebi um obrigado. Foi bem negativo e desmotivador na época.
		Priscila S - meu ex-chefe pediu que me desculpasse por tê-lo (aluno) expulsado de sala.
		Sofia - Imposição de ações

Fonte: A autora.

A gestão financeira-administrativa parece ser marcada por privações de direitos e por enviesamentos que demonstram desvalorização do profissional da língua estrangeira. Os incidentes referem-se a questões salariais e horas de trabalho.

Karimi e Nazari (2019) também trazem a questão salarial como um IC em seu estudo. Entretanto, reportando sobre a reflexão dos participantes acerca desse incidente, os professores participantes admitiram que tal questão vai além de suas competências e eles apenas fizeram sugestões que não estão explicitadas no estudo.

A gestão pedagógica, por sua vez, foi considerada negativa em relação à arbitrariedade (quando há a inobservância de pré-requisitos necessários para compor um determinado grupo de alunos e quando o professor se sente acuado frente a pressões pedagógicas e manutenção da ordem e da integridade física dos estudantes) e ao currículo (quando há falta de clareza de propósito quanto ao plano educacional da instituição, ou ainda, quando há retirada de componente curricular ministrado pelo docente). Nota-se, também, a exigência do cumprimento de regras ou ações por parte dos superiores hierárquicos.

*Thisi: Ele não aceitou a reprovação e entrou com um procedimento contra mim junto à coordenação, alegando que eu o havia perseguido durante todo o semestre, que ele tinha percebido que desde o começo eu estava disposta a prejudicá-lo e que eu não havia cumprido com minhas obrigações como professora, dizendo, inclusive, que eu não havia dado todas as aulas. A coordenação, a princípio, posicionou-se favorável a mim e informou ao aluno que ele continuaria reprovado. No entanto, o aluno persistiu e ameaçou entrar com um processo contra mim, especificamente, e contra a instituição de ensino. Diante disso, a coordenação voltou atrás e me "sugeriu" aprovar o aluno e, como se não bastasse, me fez dizer isso a ele pessoalmente, em uma reunião, durante a qual eu recebia olhares vitoriosos do aluno, como se ele quisesse me dizer que ele tinha ganhado e eu, perdido. Eu compreendo que a posição da coordenação era evitar problemas mais sérios, mas, para mim, foi extremamente frustrante perceber que eu estava sozinha e não teria o apoio da instituição caso eu decidisse não fazer o que eles estavam propondo.*

Karimi e Nazari (2019) relatam o caso de uma mãe que pediu ao professor

que mudasse a nota do aluno e que caso não o fizesse ela não permitiria que o filho continuasse. No relato, o (a) professor (a) escreve que teve que fazê-lo, não especificando se houve alguma ordem de superior hierárquico ou se o fez por livre e espontânea vontade. Entretanto, tanto no caso relatado por referidos autores quanto pela participante deste estudo, entendo serem casos similares de imposição.

Karimi e Nazari (2019) traz como um dos IC's negativos o fato de a instituição de ensino matricular alunos novos no decorrer do curso. Entendo que podemos equiparar esse IC à imposição feita à Valéria. Para Karimi e Nazari (2019), decisões unilaterais, de caráter hierárquico tem o potencial de criar dilemas profissionais e pedagógicos, podendo acarretar em professores propensos a problemas psicológicos decorrente do exercício profissional, como a incidência da Síndrome de Burnout.

A gestão de recursos humanos é marcada pela existência de relação patriarcal, ou seja, decisões superiores arbitrárias em todos os excertos encontrados.

Para melhor compreensão da relação patriarcal, Panont (2012) explica haver necessidade de olhar para a história de nosso país, para a época do Brasil-Colônia. Nessa época, conforme escreve a autora, predominava em nosso país o sistema patriarcal, no qual o monarca objetivava única e exclusivamente a dominação. Assim, explica a pesquisadora, os costumes foram trazidos de Portugal para o Brasil e resumiam-se, basicamente, em explorar riquezas.

Para o colonizador português, o que importava era explorar, transportar e adquirir bens e, para tanto, utilizava-se de escravos africanos e indígenas como trabalhadores sem se importar com valores humanos ou de cidadania (PANONT, 2012). A pesquisadora relata, ainda, que os senhores proprietários gozavam de status de superioridade, que refletia a extensão do poder do rei delegado a pessoas que acumulavam poder e riqueza. Ela explica que esse poder de mando no Brasil colônia se adentrou pelo Império, seguindo pela República; o engenho que vigorou por mais de três séculos, “impôs à sociedade um modelo de submissão ao senhor e aos seus interesses” (PANONT, 2012, p. 22).

Assim, entendo que a sociedade brasileira ainda carrega resquícios de um Estado patriarcal, ou seja, como definiu Panont (2012), baseando-se em Max Weber,

[...] a forma de dominação tradicional em que o soberano organiza o poder político de forma análoga ao doméstico. Essa dominação tem sua força no costume, no arbítrio ou na vontade pessoal do soberano, em que este poder público é estritamente seu e não da nação (PANONT, 2012, p. 16)

Deste modo, entendo que, principalmente, as gestões pedagógica e de recursos humanos, baseadas na arbitrariedade por parte de quem detém o poder, podem ser melhor explicadas pelo patrimonialismo incutido em nossa sociedade (FLACH, 2012; HELOANI, 2016; PANONT, 2012).

### 3.2.4 Imposição

Outra BARREIRA presente nos relatos diz respeito a imposições de três ordens: legislativa, políticas educacionais e judicial (Quadro 35)

**Quadro 35 - Imposição**

<b>BARREIRAS</b>	
<i>imposição</i>	
<i>Legislativa</i>	Janete - Com mais de 25 anos de experiência já considero tudo positivo, um aprendizado para mim como profissional, especialmente porque já entendo as limitações das instituições enquanto empresas. Para se manterem viáveis econômica e financeiramente, muitas escolas têm que abrir mão da qualidade ideal. Isso, na minha opinião, devido às leis trabalhistas inviáveis e à carga tributária elevada.
<i>Políticas educacionais</i>	Maia - Diminuição das aulas extraordinárias de inglês .Devido ao fato de ter ficado um ano fora de sala estudando na Uel, fui punida, fui pro fim da fila.
	Isis -Um deles foi recentemente, quando o governo do PR chamou de volta todos os profissionais emprestados do estado para a prefeitura. Dayane -Além disso, com a Reforma do Ensino Médio, proposta pelo governo Temer, a língua espanhola vem perdendo espaço nas escolas particulares e se extinguindo nas escolas públicas.
<i>Judicial</i>	Fábia - Alunos encaminhados pelo poder público à escola para ressocialização (quando os mesmos não querem e são obrigados) [...] ficar de mãos atadas perante uma ordem judicial.

**Fonte:** A autora.

A imposição legislativa traz críticas às leis trabalhistas e a alta cobrança tributária que oneram o setor de serviços. Quanto a políticas educacionais, são citadas diminuição de carga horário unilateral pelo órgão, quando a docente estava em formação continuada em instituição pública; a convocação pelo governo dos profissionais cedidos a esfera municipal e a diminuição do ensino da língua espanhola na educação básica tanto pública quanto privada. No concernente à imposição judicial, há determinação governamental para inclusão de alunos, mesmo que estes não o queiram. Novamente, deparei-me com determinações hierárquicas, o que confirma estarem essas condutas institucionalmente enraizadas.

Babaii, Molana e Nazari (2021), apesar de não trazerem nenhum IC que se

assemelhe aos relatados pelos participantes de meu estudo, ao tratar de ICs relacionados à instituição, ou seja, contexto meso, sugerem que ações que vêm ‘de cima para baixo’ de modo impositivo levam a incongruências que influenciam a percepção de agência dos professores, limitando sua autonomia para a docência, o que os leva a se sentirem como robôs que se sucumbem ao que foi imposto. E, conforme apontam Nazari e Costa (2021), a agência é um dos componentes da identidade docente.

### 3.2.5 Caso Fortuito

Finalizando o par binário ÊXITOS e BARREIRAS, há menção a um caso fortuito - incidente que foge ao controle da professora-participante, envolvendo uma estudante. Apesar de haver apenas um relato, a professora o relata com certo grau de detalhes indicando o quanto ficou marcado em sua memória (Quadro 36). Entendo que isso se deu, justamente, pelo grau de afeição que havia da parte do professor pela aluna.

#### Quadro 36 - Caso fortuito

BARREIRAS
<i>imposição</i>
Priscila A - Um dois anos atrás, fui com os alunos para a parque realizar uma atividade lúdica. Atividade na qual necessitava de pratica dos vocábulos abordados em sala e também de agilidade para correr. Fizemos o jogo "Hide the cards", na qual a teacher escondia as cartas dos vocábulos que estávamos praticando e posteriormente os alunos saiam à procura das cartinhas. E uma aluna tropeçou num brinquedo do parque onde estávamos e caiu, sobre o braço. Na hora quando a ajudei, notei seu cotovelo visivelmente inchado e rapidamente a levei para a coordenação, uma vez que naquela época não havia enfermaria. Ligamos para a mãe, relatei o acontecimento e ela prontamente veio buscar sua filha. <b>Lara, teve que passar por uma cirurgia pois havia rompido os ligamentos do cotovelo e teve de fazer fisioterapia por 6 meses,</b>

Fonte: A autora.

Arnosti, Benites e Souza Neto (2013, p. 5) consideram a afetividade termo “relacionado ao cuidado, ajuda, sentimento de apego, ternura, empatia, afeto, amizade, amor e carinho”. Como bem explicam os autores, são as emoções que compõem o processo de socialização, pois é através delas que um indivíduo se conecta com o seu mundo interior e exterior, ou seja, relaciona-se consigo mesmo e com o outro. Deste modo, explicam os autores, a afetividade significa colocar-se no lugar do outro, ir ao seu encontro, e este não pode ser entendido como um estranho ou inimigo, “mas como alguém que nos completa, contribui com nosso

amadurecimento e nos mostra que não somos capazes de fazer nada sozinhos” (ARNOSTI; BENITES; SOUZA NETO, 2013, p. 10). Os autores argumentam, portanto, que o afeto ocupa papel central nas interações humanas.

Arnosti, Benites e Souza Neto (2013) relatam que as professoras de seu estudo reconheceram que a afetividade faz parte das relações vividas em sala de aula, e que por meio dela estabelecem vínculos com os alunos. Além disso, sob a perspectiva da obrigação moral, as professoras reconheceram que a docência vai além do ensino dos conteúdos, incluindo questões afetivas, morais e éticas, que envolvem a relação com os alunos. Entendo que o **caso fortuito** relatado acima configura-se dentre as questões mencionadas.

Ademais, como concluem os pesquisadores, vinculando-se afetividade à docência concebe-se a ideia de profissionalidade. Esta pressupõe que “o professor se comprometa com o outro (obrigação moral); com a comunidade (profissional), aspectos que influenciam sua identidade” (ARNOSTI; BENITES; SOUZA NETO, 2013, p. 19).

Além de ÊXITOS e BARREIRAS, a/os professore/as-participantes (compromisso com a comunidade) e com a própria formação (competência relataram incidentes relativos ao binário **reconhecimento**, em IC's positivos, e **desvalorização**, em IC's negativos).

### 3.3 RECONHECIMENTO E DESVALORIZAÇÃO

No **reconhecimento** evidenciam-se relatos que remetem, de certa forma, à demonstração de gratidão/admiração pelo professor. Enquanto na **desvalorização** há relatos de desinteresse do aluno pelo *aprendizado de língua estrangeira*, menosprezo à *carreira docente* e a falta de credibilidade de profissional brasileiro para o ensino de língua estrangeira e/ou em razão de faixa etária (Quadro 37).

**Quadro 37 - Reconhecimento e desvalorização**

RECONHECIMENTO		DESVALORIZAÇÃO	
	<i>apreciação</i>	<i>aprendizagem (de L2)</i>	
	<i>avaliação positiva</i>	<i>da</i>	<i>docência</i>
	<i>gratidão</i>		<i>falante não-nativo</i>
	<i>homenagem</i>	<i>descredibilidade</i>	<i>preconceito etário</i>
	<i>lembrança</i>		
	<i>reencontros</i>		

Fonte: A autora.

O RECONHECIMENTO, além de ser literalmente expresso por uma das participantes (Núbia - Reconhecimento profissional), pode ser compreendido por meio de diferentes modos de valoração do professor, os quais classifiquei como sendo: ***apreciação, avaliação positiva, gratidão, homenagem, lembrança e reencontros.*** Devo destacar que o RECONHECIMENTO se deu tanto no contexto micro, envolvendo alunos e terceiros, quanto no contexto meso. Portanto, por meio das análises, podemos afirmar que os participantes não visualizam RECONHECIMENTO por parte do contexto macro.

O RECONHECIMENTO expresso por meio de ***apreciação*** e ***avaliação positiva*** do trabalho profissional docente foi identificado tanto no contexto micro (alunos e terceiros) quanto no meso - representado pela instituição de ensino (Quadros 38 e 39).

**Quadro 38 - Apreciação**

RECONHECIMENTO	
apreciação	Ana Claudia - O orgulho que um aluno sentiu ao <b>me contar que eu tinha sido professora de seu pai</b> .
	Beatriz - Ano passado, no dia dos professores (uma aluna que tornou-se docente) me fez uma linda homenagem: <b>Declarou que sou sua inspiração!</b> (...) Tenho uma aluna adolescente que amo e que <b>sempre me diz que me ama</b> também, quase <b>toda aula fala o mesmo</b> para minha Coordenadora.
	Priscila S - <b>algum aluno elogia alguns dos professores que formei.</b>
	Sueli - Nesta <b>carta, ele dizia que</b> no dia que eu <b>escrevi o elogio para ele</b> , teria ido decidido a abandonar o colégio no 3º ano do ensino médio.
	Sol - Uma outra boa lembrança que tenho em relação a minha escolha aconteceu durante a minha especialização. <b>Eu era a caçula da sala e algumas das alunas mais velhas pediram para fazer os trabalhos comigo porque acharam que eu poderia ajudá-las linguisticamente. Confesso que me senti orgulhosa com o pedido delas. Fiz grandes amigas e elas cuidavam de mim como cuidavam de seus filhos</b> .
	Vivian - <b>Uma mãe</b> me procurou para relatar que as minhas orientações e sugestões em relação às dificuldades de seu filho foram inestimáveis e que ela <b>jamais esqueceria minhas palavras de apoio e carinho.</b>
	(Tueris) - Lembro também de <b>receber elogios de colegas de trabalho</b> quando eles utilizam alguma atividade ou técnica que eu os passei.

	Adriana - <b>Também me impactou positivamente a valorização que tive da equipe gestora e pedagógica de algumas escolas por onde passei, inclusive a que atuo atualmente.</b>
	Vivian - Outro fato muito marcante foi <b>quando ganhei uma viagem internacional da escola como prêmio pelo trabalho desenvolvido no ano letivo.</b> Fui recebida com palmas e palavras de agradecimento por toda equipe de coordenação e direção.

Fonte: A autora.

### Quadro 39 - Avaliação positiva

RECONHECIMENTO	
avaliação positiva	Hebe - <b>alunos comentando que gostaram da minha aula, ou que entenderam uma matéria complexa (...)</b>
	Rurina - <b>quando temos relatos de ex-alunos</b> compartilhando que nós fizemos a diferença na vida deles, e de alguma forma influenciámos de forma positiva no futuro e formação detes jovens.
	(Athena) - um amigo (advogado) disse que se fosse iniciar sua carreira profissional hoje seria professor universitário, pois, segundo ele, é um trabalho valorizado social e financeiramente
	Bastet - Receber feedback é sempre muito bom. No contexto de educação infantil, por exemplo, <b>já ouvi relatos de pais que contam que os filhos estão aprendendo e que cantam em casa em inglês</b> (as canções aprendidas em aula).
	Hebe - O fato de <b>colegas e/ou alunos me verem como uma pessoa de confiança (no aspecto pessoal e no profissional)</b> também me parece um acontecimento positivo.
	Rosilda - <b>O professor de apoio de um aluno elogiou minha aula.</b> Me senti valorizada .
	Angelica - Trabalhei em uma escola de inglês na Espanha e na época <b>meu chefe, que é britânico, me disse que gostou muito do meu trabalho e que eu era uma ótima professora.</b>
	Deise - Os resultados da avaliação do perfil dos professores que mencionei na pergunta anterior, chamaram a atenção da <b>coordenação que me ofereceu um novo perfil de alunos</b> , possivelmente, para o ano que vem.
Maria Vitória - Em vários momentos fui também <b>reconhecida e recompensada por minha dedicação no lugar onde trabalho, com gratificações ou promoções.</b>	

Fonte: A autora.

Há indícios de vínculo afetivo nos casos de RECONHECIMENTO, sugerindo, dessa forma, que a relação professor-aluno contribui para a geração de implicações positivas. Para Tarabola (2018), o reconhecimento profissional para o professor é muito importante, pois é a constatação de que o trabalho desenvolvido teve resultado:

Individualmente, o mérito decorrente da dedicação e dos sacrifícios envolvidos no exercício da função de professor é de extrema importância para o profissional, principalmente para aquele que não vê a docência como uma vocação, mas como um trabalho que exige empenho e merece reconhecimento. Isso se dá porque o desgaste físico e emocional é significativo, além da dedicação, sendo destinadas horas para estudo e preparação de aulas, correções de avaliações, planejamentos, inclusive fora do horário de trabalho. (TARABOLA, 2018, p. 69)

Bendassolli (2012), estudioso da área da psicologia, argumenta que na gestão de pessoas, o reconhecimento é elemento-chave da relação do sujeito com o trabalho e a organização, influenciando nos processos motivacionais e nas percepções de valorização do trabalhador e da justiça. Nesse caso, segundo o autor, o reconhecimento está relacionado às expectativas de retribuição pela efetiva contribuição.

O RECONHECIMENTO também foi identificado pela **gratidão** expressa por alunos e terceiros – agentes do contexto MICRO (Quadro 40).

**Quadro 40 - Gratidão**

RECONHECIMENTO	
<b>gratidão</b>	Ana - Muitos deles (alunos) <b>enviaram-me mensagens agradecendo</b> pela as aulas de inglês que tiveram comigo e o quanto os conteúdos trabalhados estavam sendo relevantes para aquela vivência deles no exterior.
	Marília - <b>A gratidão dos alunos</b> . Principalmente os alunos da comunidade. Eles voltam no tempo, descobrem qualidades, potencialidades que não percebiam; e com isso, sentem-se valorizados. É para o professor, um presente de Deus.
	Tueris - Não tenho certeza se um episódio em si, mas por diversas vezes senti meus esforços recompensados quando alunos ou <b>pais de alunos agradecem pelas aulas, pelo carinho e preocupação destinados a eles</b>
	Vivian - Eventos como esses nos confirmam o quanto o trabalho honesto e árduo vale a pena. Que <b>existe uma parcela de pessoas que ainda é capaz de reconhecer o valor do profissional da área da educação.</b>

Fonte: A autora

As subcategorias **homenagem**, lembrança e **reencontros** tiveram como agentes únicos os alunos (Quadro 41).

**Quadro 41 - Homenagem, lembrança e reencontros**

RECONHECIMENTO	
<b>homenagem</b>	Atena - Quando deixei a instituição de ensino em que lecionava ..., <b>os alunos fizeram uma festa surpresa de despedida com um discurso muito comovente.</b>
	Daniel - <b>aluno</b> satisfeito fala para os outros e traz novos alunos
	Erica - <b>uma homenagem de um aluno do Celem que rezou o pai nosso em inglês na formatura e dedicou para mim.</b>
	Roger - <b>Em um evento de formatura de uma de minhas turmas, fui surpreendido com uma carta (...) relatavam</b> que o que tiravam de grande aprendizado do tempo em que estivemos juntos foi a compreensão de que o respeito ao outro deve prevalecer, independentemente das divergências de opiniões .
<b>lembrança</b>	Adriana - Alguns momentos positivos foram encontros com <b>ex alunos que se recordaram de mim [...]. Me senti muito feliz por ser lembrada daquela forma.</b>
	Ana - encontro ex-alunos, os quais relatam que mesmo depois de tantos anos, <b>ainda recordam e guardam</b> afetosamente <b>em sua memórias</b> as aulas, eventos e atividades que realizamos juntos.

<b>reencontros</b>	Adriana - Alguns momentos positivos <b>foram encontros com ex alunos que [...]</b>
	Vilma - sendo assim, os momentos de <b>reencontros após alguns anos</b> se torna motivador e de certa forma inspirador para novas experiências com os alunos atuais.

Fonte: A autora

Em oposição ao RECONHECIMENTO, alguns dos incidentes negativos, relatados pelos professores evidenciam, justamente, a DESVALORIZAÇÃO, podendo esta ser da **aprendizagem de L2**, da **docência** e da **descredibilidade**, em razão de ser professor *falante não-nativo* ou por *preconceito etário* (Quadros 39, 40 e 41).

Na DESVALORIZAÇÃO da **aprendizagem de L2**, é notório o desconhecimento, por parte dos alunos, dos benefícios de se dominar um outro idioma (Quadro 42).

#### Quadro 42 - Desvalorização da aprendizagem de L2

DESVALORIZAÇÃO	
<b>aprendizagem de L2</b>	Erica - acontecem todos os dias. <b>Alunos que não reconhecem a importância do estudo em suas vidas: "não falo nem português direito, pra que falar inglês?"</b>
	Carlos - Um aluno de curso de inglês particular disse que não fazia tarefa e que só estava lá porque a mãe dela não deixava ela ficar em casa dormindo.
	Carlos - Uma turma de jovem aprendiz que só ficava tirando sarro um do outro e <b>diziam que nunca iriam usar inglês na vida e que isso não importava</b> . Inútil.
	Dayane - como a <b>língua espanhola é marginalizada no Brasil</b> . Isso me fez por muitas vezes desistir dessa disciplina e optar por outra

Fonte: A autora.

Gostaria de ressaltar o relato de Dayane que revela a marginalização do idioma espanhol. Vale aqui mencionar que o reconhecimento da língua espanhola como língua estrangeira de importância para nosso país, primeiramente, se deu pelo estabelecimento do Mercosul, via Tratado de Assunção assinado em 1991 entre a Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai. Sendo o Brasil o único signatário cuja língua oficial não era o espanhol, começaram a proliferar cursos de ensino desse idioma em nosso território (SILVA, 2018).

Além do mais, explica Silva (2018), com o reconhecimento do Mercosul, proliferaram-se os cursos de língua espanhola bem como houve expansão de oferta de cursos de licenciatura com habilitação para o idioma tanto em instituições públicas quanto privadas.

No início do milênio, a Lei nº 11.161/2005 estabeleceu como obrigatório o oferecimento da língua espanhola na grade curricular do ensino médio tanto das

escolas públicas quanto privadas (BRASIL, 2005).

No estado do Paraná, duas leis estaduais (Lei nº11.574/1996 e Lei nº13.155/2001) legislaram especificamente sobre a inclusão da língua espanhola no currículo da rede pública (PARANÁ, 1996, 2001). A primeira, trazia em seu corpo os seguintes artigos:

Art. 1º. Fica o Poder Executivo autorizado a incluir, nas escolas de Primeiro e Segundo Grau da rede pública de estadual, o ensino da Língua Espanhola como opção para a matéria "Língua Estrangeira Moderna".

Art. 2º. O ensino da Língua Espanhola deverá ser implantado nas escolas da rede pública estadual e nos Centros de Língua Estrangeira Moderna - CELEM, através de ato próprio do Poder Executivo, respeitada a legislação pertinente (PARANÁ, 1996).

Posteriormente, em 2001, Lei nº13.155 trouxe o seguinte texto: "Art. 1º. Fica autorizado o Poder Executivo a incluir o ensino das disciplinas Inglês e/ou Espanhol nos períodos de 6ª a 8ª séries das Escolas Públicas do Estado do Paraná" (PARANÁ, 2001).

Importante ressaltar que ambas foram anteriores à Lei nº 11.161/2005, revogada pela MP nº 746/2016. Conforme Souza (2020), as legislações paranaenses não chegaram a ser implementadas. Neste sentido, Woginski e Costa (2016) também denunciaram o descaso com a língua espanhola em nosso estado.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996), cujo texto original é de 1996, sofreu alterações com a promulgação da Lei nº 13.415/17. Esta estabeleceu como obrigatória a língua inglesa, alterando os arts. 26, § 5º, artigo 35-A, 3º, § 4º da LDB podendo a instituição oferecer outras línguas de forma optativa, dando neste caso preferência ao espanhol.

Vale enfatizar, entretanto, que o referencial curricular do Paraná (PARANÁ, [2018]) para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, e a Base Nacional Curricular (BRASIL, 2018) contempla apenas o ensino do inglês como língua estrangeira a ser ensinada nas escolas.

Além do mais, a Lei nº 13.415/2017, mais conhecida como a "Reforma do Ensino Médio" revogou a obrigatoriedade do ensino da língua espanhola (BRASIL, 2017). Xavier *et al.* (2020) escrevem que devido a esse fator, a maioria dos professores de espanhol das escolas públicas do Estado de Alagoas deixou de ensinar o idioma, assumindo outras funções nas instituições onde lecionavam, tais como: trabalhos de secretaria, biblioteca, coordenações, ensino de português, entre

outras. Entendo que essa desvalorização docente afetou diretamente a identidade do professor de língua espanhola, pois conforme tenho pontuado durante esta tese, a autoimagem docente foi afetada. No caso dos professores do estudo de Xavier *et al.* (2020) eles tiveram que assumir outras identidades que não a docente para poderem permanecer na instituição de ensino onde lecionavam.

Quanto aos efeitos das políticas públicas na identidade do professor, volto a destacar Day *et al.* (2006) que defendem ser a identidade do professor afetada por políticas. Além disso, Rodgers e Scott (2008), referenciando diferentes autores, argumentam que a construção identitária depende dos contextos em que estamos inseridos: escolas, programas de formação de professores, grupos de estudo, família, grupos religiosos, partidos políticos e assim por diante. Assim, entendo que as políticas públicas se constituem como cenários de influência da identidade profissional.

Já a DESVALORIZAÇÃO da **docência** é evidenciada pelo desprestígio da carreira docente e, segundo os relatos analisados, se deu nos três contextos – micro, meso e maso (Quadro 43)

**Quadro 43 - Desvalorização da docência**

DESVALORIZAÇÃO	
<b>docência</b>	Luciana H - aluno desconsiderou todo meu processo de formação como profissional
	Sol - Alguns anos depois disso, já formada e pós graduada, um aluno inocentemente me perguntou se eu também trabalhava ou se só dava aulas.
	Thisi -Recentemente, houve um acontecimento negativo que me marcou muito e que deixou claro como o professor é, em geral por parte do <b>aluno</b> , da família e da instituição, desvalorizado e pouco apreciado.
	Tueris - Por vezes sinto que alguns alunos não valorizam seus professores
	Juliana - <b>O julgamento e intervenção dos pais</b> é algo que tem se tornado muito frequente no ambiente escolar. Suas razões de questionamento são muito rasas e descabidas, fazendo com que muitas atividades sejam interrompidas pelo simples fato de não compreenderem o objetivo de proposta.
	Thisi -Recentemente, houve um acontecimento negativo que me marcou muito e que deixou claro como o professor é, em geral por parte do <b>aluno</b> , <b>da família</b> e da instituição, desvalorizado e pouco apreciado.
	Cris - Quando não somos reconhecidos, não temos apoio, somos rebaixados, preconceitos, críticas insignificantessem fundamento
	Mahina - Críticas pela opção de ser professora. Rebaixada.
	<b>Alexandre - Instituições que não me valorizavam como um profissional sério:</b>
	Sofia - desvalorização.
	Thisi -Recentemente, houve um acontecimento negativo que me marcou muito e que deixou claro como o professor é, em geral por parte do <b>aluno</b> , da família e <b>da instituição</b> , desvalorizado e pouco apreciado.

	Marília - Como professora de língua Estrangeira, <b>a falta de apoio dos órgãos competentes.</b>
	Laura S - <b>Desinteresse [...] do próprio sistema educacional</b>

Fonte: A autora.

Entendo que tanto a DESVALORIZAÇÃO da docência quanto o RECONHECIMENTO PROFISSIONAL, aqui relatados, referem-se à vulnerabilidade (DAY *et al.*, 2006; KELCHTERNMANS, 1996) que abordei quando tratei da **avaliação** em ÊXITOS (item 3.2.1), já que ambos referem-se a julgamento/ apreciação/ avaliação por outros.

Tipos de intervenção dos pais, como citada por Juliana, também aparece no estudo de Karimi e Nazari (2019) e se refere à inconformidade dos pais frente à baixa performance do aluno/filho nas avaliações. Fato esse expresso no estudo supracitado por meio de pedidos de aprovação devido aos custos do curso, ameaças de retirada do filho caso este não seja aprovado e influência negativa quanto a sua insatisfação nos filhos.

Entretanto, Karimi e Nazari (2019) escrevem que tal comportamento parental é compreensível pois a maioria dos alunos iranianos frequenta aulas de idiomas para se qualificar no exame universitário nacional. Deste modo, explicam os autores, essa predisposição leva os pais a serem rigorosos no desempenho de seus filhos, levando os alunos a serem excessivamente sensíveis às pontuações em seus boletins. Entendo que no contexto brasileiro, a intervenção do pais está mais relacionada ao patriarquismo, sobre o qual discorri quando abordei a GESTÃO ESCOLAR.

E, por fim, a **descredibilidade** também figura como fator de DESVALORIZAÇÃO. Ela diz respeito a percepção de que o nativo de L2 tem maior competência no ensino da língua do que um professor brasileiro e também a casos de preconceito quanto à idade do professor (Quadro 44).

Quadro 44 - Descredibilidade

DESVALORIZAÇÃO		
<b>descredibilidade</b>	não nativo	Artemis - Nos últimos anos, houve uma certa desvalorização de professores brasileiros de língua estrangeira devido ao grande fluxo de nativos, sobretudo de língua inglesa migrando para o Brasil. De modo geral, <b>os brasileiros valorizam ter aula com um nativo.</b>
	preconceito	Luciana H - Um aluno <b>se recusou a ter aula comigo</b> por conta da minha idade
		Sol - Assim que vim para Londrina para fazer faculdade, consegui um emprego na instituição onde trabalho até hoje. Logo no começo, uma <b>aluna me olhou de cima e perguntou se um professor em específico mais velho e muito famoso na cidade não poderia dar aulas para ela.</b> Eu tive que dizer que não, mas que eu já dava aula há alguns anos. E que, caso ela não gostasse de mim, poderia pedir para trocar de professor.
		Tueris - [...] em sala de aula por parte dos alunos vezes por <b>achar que sou nova demais</b> , por ser mulher [...]

Fonte: A autora.

A problematização sobre profissionais não nativos não é recente. De acordo com Wolff e Costa (2017), estudos sobre a problematização do falante nativo como professor da língua tiveram início nos anos 90. Além disso, escrevem os autores, trabalhos iniciais sobre professores de inglês não nativos (NNESTs<sup>26</sup>) consideravam como característica única o fato de não serem nativos da língua ensinada e conseqüentemente o foco das pesquisas recaía na falta de confiança dos professores, ou seja, o enfoque era em relação ao que o profissional não trazia consigo. Em contrapartida, Wolff e Costa (2017) escrevem que pesquisas mais recentes têm tentado focar nas suas habilidades e não em deficiências, argumentando serem a legitimidade e autenticidade de falantes nativos uma construção ideológica desacreditada em pesquisas acadêmicas. Os autores ressaltam que trabalho de Braine (1999) ilustra fortemente como essas ideologias estão profundamente arraigadas na escola e na sociedade e que em analogia estendo ao contexto brasileiro.

Toda essa discussão sobre o “mito do falante nativo” também tem sido apontada pelos estudos sobre inglês como língua franca em contexto internacional e nacional. Tais estudos enfatizam o empoderamento identitário de falantes bilíngues (GIMENEZ *et al.*, 2015)

<sup>26</sup> Non native English speaking teachers

## 3.4 RELAÇÃO INTERPESSOAL

Quadro 45 - Relação interpessoal

RELAÇÃO INTERPESSOAL		RELAÇÃO INTERPESSOAL		
<i>afeto</i>		<i>violência</i>		
<i>transformação</i>		<i>desconsideração de regras sociais</i>		
<i>predileção</i>		<i>objeção</i>		
<i>confiança</i>		<i>conflitos</i>	<i>ação verbal</i>	
<i>influência de ex-professores</i>	<i>ensino básico</i>		<i>desencorajamento profissional</i>	
	<i>ensino superior</i>		<i>ação comportamental</i>	<i>intrigas</i>
			<i>ação verbal</i>	<i>grosseiria</i>
			<i>ação comportamental</i>	<i>dano</i>
		<i>ação comportamental</i>	<i>postura inadequada</i>	

Fonte: A autora.

A RELAÇÃO INTERPESSOAL é expressa tanto por incidentes positivos quanto negativos (Quadro 45). Nos incidentes positivos, o bom relacionamento entre professor e aluno também permeia a memória dos professores em seus relatos.

Ciliane - O **relacionamento com os alunos** sempre foi muito significativo e motivo de permanecer professora de francês por muitos anos.

Juju - poder aconselhar os alunos e ajudá-los com coisas simples do dia a dia uma vez que isso para muitos deles falta em casa;

Osiris - Nós criamos um laço de amizade muito bacana, num curto período de tempo.

Esta RELAÇÃO INTERPESSOAL saudável é reforçada por meio de: **afeto, transformação, predileção, confiança e influência de ex-professores**. Os quatro primeiros temas têm como agente principal o aluno, enquanto a **influência de ex-professores** refere-se a terceiro. Assim, o **afeto**, como explicam Paula e Faria (2010, p. 2, grifo nosso), é o “algo mais” que ocorre na relação aluno-professor, ou seja, “uma relação mais estreita entre educando e o educador” (PAULA; FARIA, 2010, p. 2). Essa relação, neste estudo, é expressa pelo contato físico carinhoso por beijos e abraços ou expressão de tristeza e por choro pela notícia de separação (Quadro 46).

Quadro 46 - Afeto

RELAÇÃO INTERPESSOAL	
afeto	Beatriz - Quase sempre "me apaixono" por meus alunos! Tenho muitas boas lembranças de muitos. Dei aulas grávida e alguns <b>me abraçavam e falavam com os meus bebês</b> , pediam para que eu viesse dar aulas com o bebê, enfermeira, babá & Cia, numa nítida demonstração de que não queriam que eu saísse em Licença Maternidade... <b>quase chorou quando avisei que logo eles teriam uma substituta</b> , porque meu bebê iria nascer em breve.[...]..hoje eles mesmo não sendo mais meus alunos, continuamos nessa rotina, ganho beijos e abraços deles quando chega à escola. Tenho uma aluna adolescente que amo e que sempre me diz que me ama também, quase toda aula fala o mesmo para minha Coordenadora. Tive alunos gêmeos que tentavam se espancar a cada aula, [...] enfim, muito difíceis. Fui dura para parar com a indisciplina, mas sem perder a ternura jamais. [...] e <b>hoje eles mesmo não sendo mais meus alunos, continuamos nessa rotina, ganho beijos e abraços deles quando chega à escola</b>
	Ciliane - O contato físico com os alunos, <b>o olho no olho, o abraço, a troca de experiências</b> , tudo era muito especial.
	Juliana - O <b>vínculo afetivo</b> com os alunos sempre ocupou um espaço significativo em meu coração.
	Lilian - Há poucos dias fui demitida de uma escola onde trabalhava com crianças de 4 anos,,,, <b>as crianças quando me viram começaram a gritar meu nome e vir de encontro comigo....Todos, até o professor, ficou uma grande roda de abraço....</b> Vai ficar marcado para sempre em minha vida

Fonte: A autora.

Como **transformação** foram entendidos os relatos relacionados à mudança de atitude ou comportamento (de negativo para algo positivo) por meio da intervenção do professor. Esta ocorre pelo engajamento, demonstração de afeto e empatia ao comportamento dos alunos (Quadro 47).

Quadro 47 - Transformação

RELAÇÃO INTERPESSOAL	
transformação	Agatha - <b>entro em uma turma nova em uma escola de línguas e alunos que estavam prestes a desistir resolvem continuar</b>
	Beatriz - Tive <b>um aluno em especial, que fora muito agitado em sala, e que depois de muita conversa se converteu em um ótimo aluno</b> e que que quase chorou quando avisei que logo eles teriam uma substituta, porque meu bebê iria nascer em breve. Tive <b>alunos gêmeos que tentavam se espancar a cada aula</b> , disputavam quem leria, quem responderia às minhas perguntas, enfim, <b>muito difíceis. Fui dura para parar com a indisciplina, mas sem perder a ternura jamais</b> . Falamos de futebol, pois realmente gosto e acompanho o Campeonato Brasileiro, colocamos em dia o papo sobre a rodada, rimos e fazemos piadas sobre nossos times, essas coisas de futebol
	Sueli - Os acontecimentos mais significativos que me lembro dizem respeito à motivação. Numa ocasião, escrevi um elogio numa atividade de um aluno que apresentava rendimento e comportamento inadequado. [...] <b>Após ler meu elogio, resolveu que deveria mudar de atitude em sala de aula e estudar</b> . Fiquei muito feliz por tê-lo ajudado.

Fonte: A autora.

A *predileção* na RELAÇÃO INTERPESSOAL, refere-se a casos em que os

alunos demonstraram preferência pelo(a) professor(a) tanto em relação ao professor titular da turma, quanto em situações extraordinárias, como substituição do professor de uma aula (Quadro 48).

**Quadro 48 - Predileção**

RELAÇÃO INTERPESSOAL	
predileção	Dione - Durante seis meses eu ministrei aulas de português das 7ª series até as 3ª séries do Ensino Médio. Devido a problemas de adaptação a professora titular decidiu retomar seu posto na escola. Devido ao fato de ela ser QPM o normal seria que eu saísse e procurasse por novas aulas de substituição. Mas, <b>os alunos não aceitaram a minha saída e fizeram vários protestos e movimentos para que eu continuasse</b> . Eles pressionaram a chefe do NRE até que a mesma autorizasse a minha permanência na escola.
	Isa - <b>Alunos iam à secretaria se informar dos horários em que eu iria dar aulas para se matricularem nas minhas turmas</b> . A coordenadora me contou que isto acontecia com frequência, não ocorrendo tanto com outros professores. Houve <b>casos de abaixo-assinados</b> protestando contra a proposta de não contratação de instrutores, em que foi solicitado a minha contratação para o ano letivo seguinte.
	Osíris - O que mais me marcou lá, foi o fato de umas das <b>minhas turmas querer fazer um baixo assinado para eu continuar dando aula pra eles</b> .
	Thisi - <b>ex-alunos manifestaram interesse em continuar estudando comigo</b> , muitas vezes se dispondo a trocar os horários de suas aulas para não perder a oportunidade de ser meus alunos.

Fonte: A autora.

Utilizo o termo *confiança*, para expressar relatos em que os alunos viram no professor uma pessoa com quem poderiam compartilhar seus problemas, angústias e dúvidas (Quadro 49).

**Quadro 49 - Confiança**

RELAÇÃO INTERPESSOAL	
confiança	Cintia - Um aluno adulto fez aula comigo durante um ano e depois ele mudou de nível e de professor, mas ele era um aluno que tinha muita dificuldade para aprender, além da pressão que ele sentia, pois a empresa pagava o curso dele. Ele sempre me procurava para ajudá-lo. Depois de 4 anos estudando, ele não estava indo nada bem, não tinha boas notas e não conseguia se comunicar, <b>estava passando por dificuldades na família. Ele me procurou e conversamos</b> . Eu orientei para que ele parasse e desse um tempo, resolvesse os problemas de família e depois voltasse para a escola e me procurasse novamente para vermos o que poderíamos fazer. [...] Depois de quatro meses <b>ele voltou a me procurar</b> . Conversamos, vimos qual era a dificuldade dele, <b>sugeri que ele voltasse alguns níveis. Ele aceitou</b> . Não fui a professora dele, mas todo mês ele me enviava e-mail com as notas e a satisfação de estar falando e compreendo a língua melhor.
	Fábio - <b>alunos expõem suas emoções e histórias de vidas</b>
	Hebe - O fato de colegas e/ou <b>alunos me verem como uma pessoa de confiança</b> (no aspecto pessoal e no profissional) também me parece um acontecimento positivo.
	Milena - <b>Um aluno me contou sua história</b> em uma aula experimental. Era muito pobre e tinha o sonho de ser piloto. Trabalhava como porteiro de um edifício, era casado e tinha filhos e estudava dia e noite manuais de aeronave. Juntou dinheiro e foi

	estudar Ciência da Aeronáutica. Durante o curso, seus colegas de sala fizeram um abaixo assinado para a universidade contratá-lo como professor, dado seu tamanho conhecimento da área. Foi contratado e acabou também se tornando o piloto de confiança do reitor da universidade. Nos procurou para prepará-lo para se tornar piloto internacional.
--	---

Fonte: A autora.

A título de exemplificação, o estudo de Lengeling e Pablo (2016) também traz o bom relacionamento entre professor-aluno como IC positivo.

E, finalizando o RELACIONAMENTO INTERPESSOAL positivo, trago relatos de *influência de (ex) professores* (Quadro 50) que ocorreram tanto no ensino básico quanto no nível superior, sugerindo que a escolha pela carreira docente pode partir do despertar do interesse provocado por um preceptor.

**Quadro 50** - Influência de (ex) professores

RELAÇÃO INTERPESSOAL		
<i>influência de ex-professores</i>	ensino básico	Alexandre - Ao longo de toda minha adolescência e até eu me tornar um professor de inglês eu ficava fascinado com <b>relatos de meus professores(as)</b> de diferentes contextos educacionais (Ensino Fundamental e Médio, escola de idiomas e Universidade) <b>que contavam suas experiências</b> de vivência ou turismo em países de língua inglesa, situações em que usaram o idioma para se comunicar com pessoas de outros países, no exterior ou no Brasil, e os contrastes entre a língua portuguesa e a inglesa.
		Sol - Aos 12 anos disse à minha professora de que gostaria de dar aulas de inglês durante uma prova oral. Acredito que não me expressei direito porque estava falando do futuro, mas ela achou que eu já queria começar. Sou de uma cidade pequena, antes mesmo de eu chegar em casa depois da prova, a minha mãe já estava sabendo da conversa. Quando tinha 15 anos, <b>a mesma professora perguntou se eu ainda tinha interesse em dar aulas de inglês. Assim começou a minha carreira em 1998 .</b>
	ensino superior	Claudia M - Sim, na faculdade, <b>meus professores que fizeram toda a diferença</b> nas minhas escolhas, me sentia bem atualizado e amparado pelos profissionais.
		Elaine - Vivi muitos acontecimentos positivos ao longo da minha trajetória de vida que marcaram minha identidade profissional. Mesmo <b>ainda não sendo profissional, quando aluna ainda, tive professoras no curso de licenciatura, a exemplo da Profa. Gigi, da Profa. Kilda e da Profa. Ana Maria, que sempre fortaleceram minha identidade de professora, pelo exemplo e pelas muitas trocas de experiências bem sucedidas, pelo acolhimento das minhas limitações e incentivo ao meu potencial</b>  (Rosicleide) - Ela (professora de inglês do curso de adm) é uma inspiração até hoje para mim.

Fonte: A autora.

Apesar de não ser da área do ensino de línguas, Folle e Nascimento (2008), em sua revisão bibliográfica sobre o desenvolvimento profissional docente, ao

tratarem dos motivos para a escolha pela docência, elencam diferentes motivos. Dentre esses, uma característica que, segundo os autores, frequentemente aparece nas narrativas é o professor preferido que influenciou significativamente o docente quando este era estudante (FOLLE; NASCIMENTO, 2008) ou que deixaram marcas em sua vida.

Lengeling e Pablo (2016) elencam como um IC as considerações de um tutor de um curso de aperfeiçoamento de professores de língua inglesa - COTE<sup>27</sup>- quanto sua crença sobre o que é treinamento e qual é a sua responsabilidade em relação à transferência de conhecimento. Para os pesquisadores, esse IC proporcionou um espaço para o tutor refletir sobre suas crenças e papéis como professor. Eles argumentam que essa consciência, por sua vez, gera mudanças de crenças e questionamentos da própria identidade profissional.

Em todos os casos inseridos em RELACIONAMENTO INTERPESSOAL em implicações positivas é possível perceber a importância das relações intersubjetivas. Wentzel (2009) escreve que, normalmente, os professores eficazes são aqueles que conseguem desenvolver relacionamentos próximos, seguros e confiáveis junto a seus alunos, promovendo espírito de comunidade nas salas de aula. Em sua tese, Passos (2012) aponta para a ausência de estudos sobre o relacionamento aluno-professor. Entretanto, a pesquisadora averiguou haver estudos sobre o relacionamento entre os alunos de uma mesma sala de aula, mas que desconsideram a “figura do professor como relevante e que exerce diversas influências no contexto da sala de aula” (PASSOS, 2012, p. 32).

Cummins (2000, p. 44), ao tratar das relações colaborativas de poder, defende que os alunos cujas experiências escolares refletem parcerias se engajam no ensino com confiança, afirmando e expandindo seu senso de identidade em suas interações com os professores. Entendo que, reciprocamente, o senso de identidade docente também é afirmado nessas relações, sendo o afeto, a transformação, a predileção, a confiança e a influência de (ex) professores resultados do bom relacionamento entre os protagonistas centrais da sala de aula.

Nos acontecimentos negativos, professores relatam episódios de demonstração de hostilidade por parte dos alunos, que também entendo serem relativos à RELAÇÃO INTERPESSOAL não saudável, que se apresentaram em forma

---

<sup>27</sup> Course of Overseas Teachers of English from the University of Cambridge

de *violência, descumprimento de regras sociais, objeções e conflitos*.

A **violência** se expressa por agressões físicas ou verbais e por assédio de alunos do sexo masculino mais velho (Quadro 51).

**Quadro 51 - Violência**

RELAÇÃO INTERPESSOAL	
<b>violência</b>	Tatiana - Tive alguns alunos que me impactaram negativamente, por <b>atitudes agressivas</b> .
	Deise - No início da carreira docente, comecei a dar aulas para adultos, ficava muito incomodada com o <b>assédio moral de homens mais velhos</b> por ser uma professora jovem e iniciante. Eu me sinto incomodada em ter que dizer a minha formação para conseguir um pouco de respeito com alunos adultos.
	Carol - Quando um aluno sofre <b>bullying em sala</b> , por saber menos, ou por pronunciar uma palavra errada é uma situação bem desagradável.
	Priscila S - Um <b>aluno já quis me bater</b> , outro <b>me xingou</b> em sala de aula

Fonte: A autora.

Cadete, Oliveira e Lopes (2020) definem indisciplina como “o conjunto de comportamentos verbais e não verbais diversos, que prejudicam o normal funcionamento da sala de aula” (CADETE; OLIVEIRA; LOPES, 2020, p. 26).

Nos exemplos de *violência* do Quadro 51, há ocorrência de assédio para com a docente, insulto - na forma de xingamento, e desrespeito - iminência de agressão física contra o professor. O desrespeito e dificuldade de manutenção de uma **RELAÇÃO INTERPESSOAL** saudável também aparece na *desconsideração de regras sociais* (Quadro 52). Aqui, incluo também casos de indisciplina.

**Quadro 52 - Desconsideração de regras sociais**

RELAÇÃO INTERPESSOAL	
<b>desconsideração de regras sociais</b>	Bastet - Já tive alguns problemas com <b>indisciplina</b> . Um deles foi muito sério e envolveu alunos adolescentes e <b>falta de respeito</b> .
	Fábio - Do que consigo pensar agora, Os acontecimentos negativos envolvem <b>mal comportamento</b>
	Frigga - Entrar quase todos os dias em determinada sala de aula e os <b>alunos estarem em pé, andando pela sala, virados para trás, gargalhando, jogando material pelo chão</b> .
	Tatiana - Tive alguns alunos que me impactaram negativamente, por <b>mal comportamento</b>

Fonte: A autora.

Karimi e Nazari (2019) alertam para o fato de que o que pode parecer bastante normal na cognição dos alunos, é respondido de forma diferente na cognição dos professores, dependendo de seu sistema de crenças. Assim, acredito que pode haver

um descompasso entre o que os alunos esperam da aula e o que o professor espera dos seus alunos. Vale lembrar que o sistema de crenças faz parte da identidade docente.

O RELACIONAMENTO INTERPESSOAL também se manifesta negativamente por *objeções* por parte dos alunos. Essas ocorrem por reclamações acerca das aulas do professor e não existência de domínio pedagógicos (Quadro 53).

**Quadro 53 - Objeção**

RELAÇÃO INTERPESSOAL	
<b>objeção</b>	Margareth - Em 30 anos de profissão, somente <b>uma aluna fez reclamação formal sobre minhas aulas</b> para a direção do instituto de idiomas, alegando que eu a ignorava em sala de aula.
	Thisi -Ele <b>não aceitou a reprovação e entrou com um procedimento contra mim junto à coordenação</b> , alegando que eu o havia perseguido durante todo o semestre, que ele tinha percebido que desde o começo eu estava disposta a prejudicá-lo e que eu não havia cumprido com minhas obrigações como professora, dizendo, inclusive, que eu não havia dado todas as aulas.
	Hebe -Acontecimentos negativos envolvem, no geral, <b>alunos reclamando pelo fato de eu usar só inglês durante as aulas de inglês</b> , alunos reclamando que eu não abonei determinada falta que não era minha responsabilidade

Fonte: A autora.

Entendo que na objeção as situações são análogas a *descredibilidade* tratada na DESVALORIZAÇÃO (item 3.3) quanto ao jeitinho brasileiro onde, baseando-me nos relatos apresentados, concluo mais uma vez que o aluno não concordou com a situação que se apresentava e tentou através do “jeitinho” manipular para que a situação se revertesse a seu favor.

A leitura dos excertos referentes à *descredibilidade* me remetem à cultura do “você sabe com quem está falando” incutido na sociedade brasileira. Flach (2012), ao tratar do “jeitinho brasileiro”, define o termo como um mecanismo social característico de nossa cultura que envolve a quebra de regras, leis ou padrões que tem como propósito a resolução de um problema - assim entendido pelo interessado - no momento em que ocorrem.

Assim, o jeitinho é uma forma particular (pessoal) de as pessoas resolverem seus problemas dentro da sociedade brasileira sem a alteração do *status quo*, pois, como cada um resolve seu problema de forma individual, por meio dele não se questiona e, portanto, não se altera a ordem estabelecida (FLACH, 2012, p. 502).

Ademais, acrescenta Flach (2012), o jeitinho nada mais é do que um mecanismo de comportamento verbal que as pessoas utilizam para tentarem

solucionar uma dificuldade ou obstáculo, que tem como característica “estratégias indiretas de persuasão e por apelos aos sentimentos pessoais” (FLACH, 2012, p. 502).

Como bem colocam Flach (2012) e Heloani (2016), o Brasil tem características hierárquica e patrimonialista. Assim, explica o primeiro, a posição social que uma pessoa ocupa, muitas vezes, no entendimento desta lhe dá o poder de exercer influência sobre o que pode ou não fazer. Em todos os excertos categorizados como *descredibilidade* fica claro que o aluno não concordou com a situação que se apresentava e tentou através do “jeitinho” manipular para que a situação se revertesse a seu favor.

Cadete, Oliveira e Lopes (2020) relatam que no levantamento por eles efetuado, professores consideram tanto a indisciplina quanto os comportamentos desafiadores comportamentos intoleráveis e geradores de stress, o que demanda deles esforço maior para melhoria da aprendizagem e do gerenciamento de sala de aula. Os pesquisadores acrescentam que, para os professores, as situações mais graves são aquelas que contém certa agressividade, em especial as dirigidas a si.

Referidos autores fundamentam-se em estudo de Robers, Zhang e Truman (2012) no qual um terço dos professores indicam que os comportamentos disruptivos interferem negativamente no ensino, e elencam diferentes estudos que explicitam a diminuição da eficácia do ensino com prejuízo para a aprendizagem dos alunos. Cadete, Oliveira e Lopes (2020, p. 26) sustentam, ainda, que a indisciplina e o comportamento disruptivo “dificultam a adaptação do aluno ao contexto educativo, contribuindo para a exaustão emocional dos professores e restantes intervenientes do contexto educativo”.

Por fim, Cadete, Oliveira e Lopes (2020) citam o tempo de experiência profissional como fator importante na percepção de indisciplina do aluno. De acordo com levantamento efetuado pelos autores, há estudos que indicam que docentes no início da carreira são:

[...] menos eficazes na gestão de sala de aula, possuem menor autonomia no controle de comportamentos indisciplinados, com tendência para serem mais autoritários em relação a regras e consequências, apresentando mais dificuldades em sala de aula. (CADETE; OLIVEIRA; LOPES, 2020, p. 27).

Ao passo que, professores mais experientes indicam possuir maior domínio de estratégias de gerenciamento de sala de aula. Cadete, Oliveira e Lopes (2020)

explicam que os profissionais com maior experiência docente tendem a lidar com os comportamentos indisciplinados de forma individual, por meio de conversas, ao invés de aplicar castigos. Desta forma, relatam os pesquisadores, há melhor envolvimento dos alunos na aprendizagem. Entendo o diálogo como um meio importante de melhorar a **RELAÇÃO INTERPESSOAL** entre aluno e professor.

Cowie e Sakui (2012) equiparam o tempo de experiência e percepção das relações intra sala dos professores à grade de motivação de Ushioda (1998), para quem alunos na fase inicial de aprendizado são mais motivados por experiências de aprendizagem positivas e recompensas afetivas do que por objetivos específicos, enquanto em um estágio potencialmente posterior eles são muito mais influenciados por motivos direcionados a objetivos.

A *violência*, o *descumprimento de regras sociais* e as *objeções* ocorreram apenas com relação a alunos. Já os *conflitos relacionais*, que trato a seguir, ocorrem com alunos, pares profissionais e terceiros (Quadro 54)

**Quadro 54-** Conflitos relacionais

<b>RELAÇÃO INTERPESSOAL</b>			
<b><i>conflites relacionais</i></b>	ação verbal	<i>desencorajamento profissional</i>	Adriana - No início da minha carreira, quando alguns <b>professores</b> me desanimaram <b>dizendo que eu não deveria ter escolhido essa profissão</b>
			Elaine - <b>Tive professores no curso de Letras que me fizeram duvidar da minha escolha pela profissão.</b>
			Cristiane - Vou relatar apenas o primeiro é bem significativo em minha vida como docente. Minha primeira aula ainda na graduação. Me esforcei bastante para preparar uma aula e a apresentei. Me lembro que <b>minha professora da época</b> me criticou e colocou seu posicionamento.
			Vanessa - Ao conversar com professores de universidades federais e estaduais, demonstro minha satisfação em atuar como professora de línguas em detrimento de uma carreira acadêmica em universidades. <b>Os profissionais dessas instituições me tratam com despreço e fazem comentários capciosos.</b>
			Fábio - <b>críticas quanto a minha didática e relações interpessoais</b>
			Evelyn -Meu <b>desempenho como professora foi avaliado como péssimo.</b>
			Cybele - Feedback negativo que tive ao apresentar uma micro-aula. Uma pessoa da banca fez <b>crítica negativa em relação à</b>

			<p><b>pronúncia de um som vocálico específico que pronunciei erroneamente</b> por duas vezes em duas palavras diferentes.</p> <p>Dione - Eu participei de vários projetos de extensão na universidade e em todos eles embora eu tenha contribuído muito, por discordar da maneira como o conhecimento é produzido , <b>eu fui excluída</b> , desvalorizada e em alguns casos tive minha imagem denegrida.</p>
		<i>intrigas</i>	<p><b>Felicia - Fofocas</b></p> <p><b>Claudia M - Rumores e falhas de comunicação, me sinto decepcionada quando as pessoas não possuem ética e saem espalhando e adicionando informações não verdadeiras no ambiente de trabalho.</b></p> <p>Kelly - Quando há reclamações, injustiças, desentendimentos, caras feias.</p>
		<i>grosseiria</i>	<p>Alessandra - Uma resposta mal dada de um autor de livro em um primeiro workshop do qual participei no Brasil.</p> <p>Vivian - Outro fato, foi quando presenciei um <b>grupo de mães comentando de forma pejorativa as práticas de uma colega de trabalho.</b></p>
	ação comportamental	<i>dano</i>	<p>Elaine - Tive <b>colegas de trabalho que "sabotaram" meus projetos de carreira.</b> E tive outros/as colegas de profissão que provocaram fissuras nas minhas identidades de professora, pesquisadora e profissional da linguagem.</p> <p>Mauricia - Como acontecimento negativo eu julgo colegas de trabalho que buscaram, de alguma forma, <b>me prejudicar no desenvolvimento de meu trabalho.</b> Acredito que o dialogo é super importante, no entanto, ao invés de trocar ideia comigo sobre algumas situações, o solução sempre foi apunhalar pelas costas.</p>
		<i>postura inadequada</i>	<p>Agatha - Ter dado aula em uma instituição publica em que os <b>alunos</b> me odiavam, só de chegar na porta, odiavam inglês, eram bem <b>marginalizados</b>, alguns já haviam sido presos, viviam em uma situação bem precária e <b>tinham problemas com todos os professores.</b></p> <p>Roger - É muito comum perceber, através da linguagem, uma dificuldade na <b>aceitação de opiniões divergentes.</b> Não consigo relatar uma situação específica, porém, houve momentos em que era possível verificar que o discurso refletia intolerância e não aceitação de ideias diferentes, gerando, por vezes, desconforto e conflitos.</p> <p>Janete - Poderia citar, por exemplo, situações onde colegas <b>não desempenhavam suas funções adequadamente</b>, sobrecarregando outros;</p>

			Felicia - <b>problemas pessoais</b> de colegas de trabalho afetaram o bom desempenho dos colegas.
--	--	--	---

Fonte: A autora.

Os **conflitos relacionais** foram subdivididos em: **ação verbal** que inclui desencorajamento profissional, intrigas e grosseria, e **ação comportamental** que engloba dano e postura inadequada. Vale ressaltar que aqui os agentes envolvidos não se limitam apenas a alunos, mas a terceiros também.

O desencorajamento profissional, conforme quadro acima (Quadro 54), partiu de professores formadores, pares e terceiro não identificado por meio de críticas a sua escolha profissional, pela desconsideração do docente, por comentários maliciosos e pela avaliação externa negativa de sua atuação profissional.

Acredito que a lembrança negativa quanto aos professores formadores está intimamente ligada ao que Folle e Nascimento (2008), cujo estudo abordei quando tratei da influência de ex-professores, explicaram que os futuros professores esperavam que os modelos de profissionais nos quais desejavam se espelhar, os incentivassem. Entendo que isso se reflete na autoimagem, pois há um conflito entre o ideal (esperava apoio) e o real (falta de apoio/ incentivo).

As intrigas ocorreram por meio de fofocas, rumores e reclamações, e grosserias por uma resposta dada por terceiro não identificado e que não foi do agrado do professor, e por comentários depreciativos por mães de alunos. Em relação a esse último, entendo, como já argumentado quando tratei da DESVALORIZAÇÃO, que algumas famílias se sentem no direito de criticar, mas sem fundamentação pedagógica, apenas baseadas em suas crenças. Entendo que há falta de parceria família- escola. Conforme Tavares e Nogueira (2013), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), em seu art. 2º, declara ser a educação tanto dever da família quanto do Estado, dando a legislação subsídios para que trabalhem em conjunto. Para os autores, para que essa parceria funcione, cada uma das instituições mencionadas deve ver a outra como parceira e não adversário e/ou obstáculo.

No entanto, ressaltam Tavares e Nogueira (2013), as famílias são diferentes, têm diferentes valores e costumes, e enxergam o papel da escola de diferentes maneiras, o que pode aumentar o distanciamento entre elas.

Os incidentes críticos negativos relatados que se enquadram como **conflitos relacionais** também trazem exemplos de *ações comportamentais* (Quadro 54). Essas

ocorreram por dano e postura inadequada. O primeiro foi expresso por ações que visavam atrapalhar ou afetar negativamente a carreira do professor por colega(s) e o segundo por recusa de aceitação de pontos de vista diferentes, negligência e prejuízo do trabalho afetado em razão de problemas pessoais.

Levantamento bibliográfico efetuado por Folle e Nascimento (2008) indica que conflitos com colegas de trabalho representam ser os piores momentos na carreira docente. Karimi e Nazari (2019) e Babaii, Molana e Nazari (2021) relatam ICs relativos a pares profissionais. Os primeiros descrevem como a menção da metodologia de ensino de outro colega pelos alunos incomodou um dos professores e fez com que o professor levasse tal incidente para o lado pessoal. O incidente relatado por Babaii, Molana e Nazari (2021) refere-se a uma docente que ficou altamente desmoralizada pelas críticas de seu colega sobre suas práticas de avaliação. Tais ICs têm natureza diversa das que encontrei nos relatos dos participantes de minha pesquisa, mas endossam tais situações como marcantes negativamente.

Os relatos de postura inadequada são principalmente praticados por pares profissionais, trazendo ações que entendo poder culminar em estresse laboral. Rocha *et al.* (2016) definem o estresse ocupacional como uma síndrome relacionada ao trabalho que afeta o bem-estar dos profissionais decorrente de fatores organizacionais, forças externas e fatores individuais.

Rocha *et al.* (2016) destacam que pouco se conhece sobre a organização escolar, pois pesquisas realizadas adotam uma perspectiva burocrática, dificultando uma compreensão global da instituição. Para Libâneo (2001, p. 9), a cultura organizacional da escola deve ser definida como “[...] conjunto de fatores sociais, culturais, psicológicos que influenciam os modos de agir da organização como um todo e do comportamento das pessoas em particular”.

Ulrich (2005), ao fazer um levantamento sobre as percepções de professores universitários sobre as relações interpessoais que levam ao estresse, cita como situações que professores consideram desagradáveis com colegas: rivalidade, ciúmes, mau humor, falta de comprometimento, dentre outras. Entendo serem essas também as situações mencionadas pelos professores participantes desta pesquisa.

Para Ulrich (2005), a consequência da falta de colaboração entre professores é o ensino fragmentado dentro da sala de aula, já que cabe a cada docente ensinar uma parte do saber. Além disso, complementa a pesquisadora, alguns professores não sabem o que e como seus colegas ministram suas disciplinas, que entendo

contribuírem para que o ensino seja descontextualizado, às vezes incoerente, levando ao desinteresse dos alunos pelo aprendizado.

### 3.5 FATORES SOCIAIS

Finalizando a análise dos IC's relatados pelos participantes de minha pesquisa, trago fatores de ordem social refletem a falta de políticas para garantia das necessidades básicas do ser humano quanto à: falta de **alimentos, segurança, ausência parental, garantias trabalhistas, direito à educação e saúde** (Quadro 55), questões estas que pertencem ao nível macro, mas que afetam e são lembradas pelos professores participantes como incidentes críticos negativos que perpassam suas carreiras profissionais, pois apesar de serem de responsabilidade governamental, suas implicações se dão no contexto micro.

**Quadro 55 - Fatores sociais**

FATORES SOCIAIS	
<b>alimentação</b>	Iris - Um <b>aluno me disse que na casa dele não havia comida.</b>
<b>segurança</b>	Iris - <b>semanas depois irmão dele do aluno foi morto em um conflito com a polícia.</b>
	Agatha - os alunos <b>eram bem marginalizados, alguns já haviam sido presos</b> , viviam em uma situação bem precária e tinham problemas com todos os professores.
<b>assistência aos desamparados</b>	Agatha - os <b>alunos não tem pais</b> e eles reinam.
<b>trabalhista</b>	Atena - Alguns acontecimentos são recorrentes, como <b>quando entramos em greve</b> e escuto críticas negativas sobre a profissão e os motivos da <b>paralisação</b> . Parece-me que a pessoas querem uma boa educação, mas seus discursos são contraditórios. Já ouvi, inclusive de outros/as professores/as, que não devíamos entrar em greve porque isso afetaria o período das férias.
	Metis Acredito que <b>greves</b> sejam sempre acontecimentos negativos, porém necessários [...] Sei que tudo o que conquistamos são através de lutas da categoria.
<b>educação</b>	Atena - Outro acontecimento significativo negativo ocorre quando <b>as pessoas defendem a privatização das universidades públicas comparando com o contexto norteamericano, por exemplo</b> , com a justificativa de que não há muita fiscalização e muitos/as professores/as não dão suas aulas.
<b>privação de saúde</b>	Josiane - Levaram a tratamento psiquiátrico
	Juju - Problema de saúde devido ao descaso dos alunos.
	Mirtha - Uma doença respiratória
	Ronie - Ministrando aulas em carga horária superior a 50h. <b>Adoeci</b> , pois me alimentava mal e o volume de trabalho conjugado aos estudos geravam um desgaste físico muito grande.

Fonte: A autora.

A *alimentação* refere-se à falta de comida para subsistência do aluno e sua família; a *segurança* concerne a conflitos com agentes policiais, com a justiça e perda da vida de modo bruto; a *ausência parental* traz a falta dos genitores; a *trabalhista* diz respeito à visão negativa que tem a luta de classe pelo exercício do direito de greve. Outro fator social diz respeito à defesa de privatização da *educação* pública. Por fim, há relatos de incidentes de abalo da *saúde* do professor. Importante realçar que os três primeiros aspectos trazem como agentes os alunos e no excerto referente à *educação* figura terceiro não identificado.

Zulke e Nardi (2009) discutem os efeitos das transformações contemporâneas nas escolas públicas, mais especificamente, na educação profissional. Os autores problematizam

[...] as proposições centrais do Plano de Reforma do Estado que têm sustentado o discurso governamental sobre a ineficiência do serviço público, justificando a introdução no seu interior de modos de operar característicos da lógica empresarial privada (ZULKE; NARDI, 2009, p. 161).

Assim, a justificativa da privatização da educação segue pautada no discurso de que o serviço público-estatal é ineficiente e que apenas com a privatização se tornaria eficaz.

Com a Reforma do Estado Brasileiro a partir dos anos 1990, o envolvimento do setor empresarial na educação tem se tornado cada vez mais forte (FERREIRA; SANTOS, 2020). Conforme relatam os autores, com a redução do papel do Estado, o setor privado passou a ter mais voz ativa nas políticas educacionais, seguindo tendência internacional de crescimento desse setor sobre as ações públicas. Acrescentam ainda que, a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), inspirada na Common Core State Standards Initiative americana, traz em seu contexto o discurso de melhoria da qualidade da educação e parte do princípio da criação de objetivos entendidos como comuns, ou seja, “deveriam envolver a todos, independentemente de classe social, todos se tornariam protagonistas na construção de um projeto social “coletivo” (FERREIRA; SANTOS, 2020, p. 190).

Entretanto, ressaltam Ferreira e Santos (2020), no contexto brasileiro é preciso ter um olhar mais minucioso quanto à hegemonia, às relações sociais conflituosas e às lutas de classes. Os pesquisadores argumentam que os empresários passaram a ter posição intelectual, mas mantiveram o status de representantes do

grupo dominante. Eles reforçam que o sucesso de seu discurso ocorre justamente pela influência positiva, conquistada historicamente, no grupo social. Assim, concluem Ferreira e Santos (2020), a função do empresariado brasileiro é a produção de consenso.

Com relação à privatização de instituições de ensino superior públicas, defendo a manutenção daquelas que, ao contrário da justificativa relatada por Zulke e Nardi (2009), são eficientes e eficazes. Esta constatação é possível já que a própria Constituição de 1988 estabeleceu como dever do Estado a garantia de padrão de qualidade do ensino em seu Art. 206, inc VII, concedendo ao Poder Público a autorização e avaliação da qualidade do ensino ministrado pela iniciativa privada (Art. 209, Inc. II) e a busca da melhoria da qualidade do ensino (Art. 214, Inc. III) (BRASIL, 2020).

O Boletim Eletrônico de nº 72 da CAPES traz um resumo do relatório produzido pela Web of Science Group intitulado “A Pesquisa no Brasil: Promovendo a Excelência”. De acordo com o relatório, que investigou trabalhos publicados entre 2013 e 2018, destaca o impacto das colaborações internacionais e da indústria na visibilidade da pesquisa nacional. Conforme a publicação, o Brasil ocupou a 13ª posição no mundo quanto à produção de artigos e revisões de pesquisa e que, em 2018, o crescimento da produção científica brasileira foi 30% superior aos anos anteriores e o dobro da média global (PORTAL DE PERIÓDICOS DA CAPES, 2019).

Outra informação importante refere-se à colaboração internacional. Segundo o boletim, o relatório apontou que aproximadamente um terço dos cientistas brasileiros foram coautores de trabalhos internacionais. Ao abordar quais universidades são fonte de publicação, o relatório indica serem públicas as 15 instituições mais ativas e responsáveis por mais de 60% da pesquisa do país, ou seja, não figura nenhuma faculdade/universidade privada como produtora de pesquisas dentre as 15 mais ativas.

Finardi e França (2016) apontam que o Brasil estava em 13º lugar de produções científicas no ranking mundial, mas que isso não refletia o real número de produções, já que tal resultado não levava em conta o reconhecimento da comunidade interna na forma de citações e também o idioma de publicação considerando que a maior parte dessa produção acadêmica foi feita em português e assim circulou, principalmente no Sul Global.

Desta forma, posiciono-me contra a privatização das instituições públicas

apenas baseando-se em exemplos de sucesso em outros países. Há que se analisar todo contexto socioeconômico da nação brasileira. Além do mais, quanto à identidade do professor, enfatizo que, como bem argumentam Rodgers e Scott (2008), dentre outros fatores que colaboram para a formação da identidade de um indivíduo, há a influência de múltiplos contextos que trazem forças sociais, culturais, políticas e históricas para influenciar essa formação, ou seja, a identidade também é contextual.

Quanto aos incidentes relativos à *privação de saúde* do professor-participante, importante frisar que a saúde do trabalhador é direito assegurado pela Constituição Federal vigente no art. 1º, incisos III e IV, sendo responsabilidade das empresas e autoridades superiores certificarem-se de que esse direito está sendo cumprido.

Rocha *et al.* (2016) explicam que o professor, ao chegar à escola, traz consigo planos, projetos, desejos e esperanças, mas muitas vezes depara-se com um ambiente que não permite ajustes às suas necessidades. Ademais, acrescentam os autores, somam-se a esse obstáculo problemas que afetam a educação brasileira como defasagem salarial, excesso de trabalho e representações negativas sobre a função docente, que desestabilizam o equilíbrio e bem-estar do professor.

Rocha *et al.* (2016) sugerem uma parceria escola e psicologia, pois havendo o estresse laboral, o profissional da educação torna-se incapaz de ressignificar os aspectos relacionais e estabelecer autodefesas, podendo o profissional da área da psicologia ajudar a prevenir e controlar o estresse, melhorando, desta forma, a qualidade de vida dos professores. Os autores enfatizam, ainda, a importância da conscientização das instituições sobre a real situação da saúde dos professores.

Estudos sobre o impacto da saúde na educação e identidade do professor versam principalmente sobre a necessidade de sua abordagem nas escolas focando na saúde dos alunos e não dos professores (BARNEKOW *et al.*, 2006; FRANÇA, 2015; JOURDAN *et al.*, 2016). Assim, sugiro que investigações futuras foquem no docente, e mais especificamente no profissional de língua estrangeira, já que apesar de serem apenas 4 menções de um total de 105, o direito à saúde é garantia constitucional e, sendo a identidade docente co-construída pelas experiências vivenciadas, sua privação poderá abalar sua identidade docente.

### 3.6 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS INCIDENTES CRÍTICOS

Apresentei neste capítulo minha análise dos ICs relatados pelos professores participantes de minha pesquisa. Relatei que num primeiro momento, identifiquei

incidentes que me remeteram à classificação feita pelo *Douglas Fir Group*, ou seja, por níveis de ocorrência (*i.e* sala de aula e/ou comunidade escolar, instituição de ensino, sociedade e/ou Governos), que denominei contextos micro, meso e macro.

Entretanto, com o avanço das minhas análises na qual procurei estabelecer as relações dos relatos e que se refere a fase da análise sintagmática, percebi relações opostas entre as categorias e que algumas delas se repetiam nos diferentes contextos, motivo pelo qual optei por organizar o relato da análise pelas temáticas de maior amplitude e relevância, sinalizando os contextos pelos seus agentes, utilizando diferentes cores.

Importante destacar que, assim como Farell (2008) e Chien-Wen (2018), entendo que alguns ICs podem ser categorizados em diferentes temas, havendo dessa forma repetição de excertos em alguns casos.

Assim, identifiquei 3 grandes grupos de ICs positivos: ÊXITOS, RECONHECIMENTO e RELAÇÃO INTERPESSOAL (Quadro 21), enquanto que em ICs negativos, identifiquei 4: BARREIRAS, DESVALORIZAÇÃO, RELAÇÃO INTERPESSOAL e FATORES SOCIAIS (Quadro 22). Assim sendo, o relato da análise organizou-se em torno de dois binários ÊXITOS x BARREIRAS e RECONHECIMENTO x DESVALORIZAÇÃO e das temáticas RELAÇÃO INTERPESSOAL e FATORES SOCIAIS.

A maior concentração de incidentes opostos se deu em ÊXITOS e BARREIRAS, quanto à dimensão acadêmico-profissional: identificação profissional X não adaptação profissional; percepção de aprendizagem X não aprendizagem da língua; avaliação (positiva) X avaliação (negativa); empenho X descomprometimento com a aprendizagem; domínio pedagógico X lacuna de conhecimento, colocação profissional e evasão. Ainda dentro de ÊXITOS, mas sem um par oposto, identifiquei relatos que se referem ao início da carreira

Quando abordei a ***não adaptação profissional*** no qual a docente relata dificuldades, principalmente com gerenciamento de sala de aula, citei estudo de Senel (2021) no qual o pesquisador relata que no início da prática docente, os professores de seu estudo demonstravam atitudes positivas em relação ao ensino, mas que no final do processo alguns adotaram posicionamento negativo como resultado ou efeito de fatores internos e/ou externos. Senel (2021) deduz ainda que, a partir dos resultados obtidos, dois tipos de identidades - atual e futura - podem moldar as identidades profissionais dos futuros professores, porque nossas crenças sobre algo

podem desempenhar um papel importante em nossas vidas diárias. Para Senel (2021) essas crenças podem facilmente mudar dependendo de alguns fatores como os mencionados. Ou seja, quando afetados por diferentes fatores, os futuros professores em seu estudo tendiam a estabelecer novas metas de alcance e formar novas identidades profissionais, a fim de eliminar e superar cada situação de sala de aula. Entendo que os efeitos causados pelos diferentes fatores refletem na autoimagem docente. Essa, por sua vez, compõe tanto as identidades atual e futura que o docente constrói.

Assim, entendo ser de vital importância que ICs sejam abordados na formação inicial docente, focando principalmente em experiências positivas para autodesenvolvimento/ autoimagem e para prepará-los para sua carreira futura.

Além do reflexo de experiências positivas/ negativas no início da carreira docente no professor, identifiquei outras situações nas quais a autoimagem docente sofreu abalos (**avaliação, lacuna de conhecimento e colocação profissional**) no âmbito acadêmico profissional. Entretanto, entendo que ÊXITOS x BARREIRAS; RECONHECIMENTO x DESVALORIZAÇÃO; RELAÇÃO INTERPESSOAL (positiva ou negativa) e FATORES SOCIAIS, também abalam a autoimagem já que afetam a parte valorativa do *self* denominada autoestima.

Quanto aos contextos de ocorrência, os ÊXITOS – **acadêmico-profissional** e **pessoal** - referem-se ao contexto micro (alunos e professores) enquanto que as BARREIRAS concernem aos três contextos, ou seja, micro, meso e macro, sendo que os relatos referentes a **acadêmico-profissional** e **caso fortuito** aludem ao contexto micro; e, **gestão escolar** e **imposição** informam os contextos meso e macro.

A **gestão escolar** engloba três dimensões: *financeiro-administrativa, pedagógica* e *recursos humanos*. A primeira traz conflitos de ordem salarial, carga horária de trabalho e dispensa de funcionário. Já nas gestões *pedagógica* e de *recursos humanos*, os relatos referem-se à imposição de regras ou ações pelos superiores hierárquicos, indicando resquícios da sociedade patriarcal-patrimonialista do Brasil colônia. Por ser essa uma questão histórico-cultural de difícil mudança, entendo ser a conscientização dos gestores escolares sobre os direitos, deveres, crenças e perpetuação de posturas patriarcais o caminho a seguir, já que tais comportamentos não cabem mais na sociedade moderna.

**As imposições** nas esferas *legislativa, judicial e de políticas educacionais* caracterizam-se pela exigência de ações ou posturas pelo superior hierárquico,

condutas essas que perpassaram os três contextos definidos neste estudo. Volto a citar Babaii, Molana e Nazari (2021) que sugerem que ações que vêm 'de cima para baixo' de modo impositivo levando a desarmonias que afetam a percepção de agência dos professores, limitando sua autonomia no ensino, e, para Nazari e Costa (2021), a agência é um dos componentes da identidade docente.

Quanto aos binários RECONHECIMENTO x DESVALORIZAÇÃO, estes também ocorreram em diferentes contextos. Para Bendassolli (2012), o RECONHECIMENTO está relacionado às expectativas de retribuição pelo empenho e dedicação dados pelo professor. Encontrei seis esferas: **apreciação, avaliação positiva, gratidão, homenagem, lembrança e reencontros** que ocorreram nos contextos micro e meso envolvendo alunos, terceiros e representante da instituição educacional.

A DESVALORIZAÇÃO apareceu quanto aos três contextos, ou seja, micro, meso e macro e se deu com relação a **aprendizagem, ao aprendizado de L2** e da **docência**. No primeiro caso houve o desinteresse, não envolvimento em aula e descaso com o material necessário para as aulas pelos alunos; no segundo caso, os relatos levam a inferir o desconhecimento dos benefícios de se dominar um outro idioma por parte dos alunos, e na DESVALORIZAÇÃO da **docência** os relatos refletem a percepção de desprestígio da carreira docente.

A terceira dimensão que inferi dos dados foi a RELAÇÃO INTERPESSOAL. Esta se deu tanto nos ICs positivos quanto nos negativos e refere-se apenas aos agentes do contexto micro, ou seja, alunos e terceiros. RELAÇÃO INTERPESSOAL saudável é reforçada por meio de: **afeto, transformação, predileção, confiança e influência de ex-professores** enquanto o relacionamento não saudável se apresentou em forma de **violência, descumprimento de regras sociais, objeções e conflitos relacionais** por meio de ações verbais e comportamentais.

Morgan (2004) argumenta que as interações em sala de aula e as relações interpessoais se articulam com as memórias, crenças e percepções dos alunos e estas levam à negociação das identidades tanto de alunos quanto de professores. Assim, entendo que a RELAÇÃO INTERPESSOAL também contribui para a construção identitária docente.

Finalizando, a última esfera de ICs que inferi dos relatos refere-se à FATORES SOCIAIS que são relativas apenas a ICs negativos e pertinentes ao contexto macro. Englobam questões relativas à **alimentação, segurança, assistência aos**

**desamparado, trabalhista, educação e privação de saúde**, mas cujas implicações se deram no contexto micro.

Antes de abordar as implicações decorrentes dos ICs aqui relatados, gostaria de indicar que a análise até aqui efetuada já me permite responder a duas perguntas de pesquisas: 1) Quais são os incidentes críticos relatados pelos professores?; 2) Quem são os participantes desses incidentes e que posição social eles ocupam?

Quanto a primeira pergunta, é possível afirmar que os ICs são tanto positivos quanto negativos. Posso afirmar que incidentes críticos positivos na vida profissional docente são aqueles relativos a ÊXITOS, RECONHECIMENTO e RELAÇÃO INTERPESSOAL saudável. Enquanto que incidentes críticos negativos são aqueles interpretados como BARREIRAS, DESVALORIZAÇÃO, RELAÇÃO INTERPESSOAL não-saudável e FATORES SOCIAIS.

Quanto à segunda pergunta, é possível afirmar que diferentes foram os ICs que ocorreram com diferentes agentes em três diferentes contextos: micro - que inclui alunos, professores e terceiros relacionados aos dois primeiros agentes, meso – a instituição de ensino ou alguém que a represente e macro – esfera governamental ou políticas públicas. O contexto cujos agentes tiveram maior participação foi o micro. Também pude inferir que a autoimagem docente, parte da identidade, pode ser afetada pela ocorrência dos ICs,

A seguir, abordarei as implicações relatadas pelos participantes de minha pesquisa.

## CAPÍTULO 4 - ANÁLISE DAS IMPLICAÇÕES DE INCIDENTES CRÍTICOS

Relatei, no capítulo anterior, análise dos incidentes críticos informados pelos professores-participantes de minha pesquisa, lançando mão de quadros analítico-sintéticos contendo dimensões (hiperônimos), categorias (hipônimos) e subcategorias (subhipônimos) por mim idealizadas. Identifiquei que alguns casos de ICs parecem afetar a autoimagem docente, o que entendo refletir na identidade do professor.

Neste capítulo, analiso os aspectos que interpreto serem implicações decorrentes dos ICs valendo-me do mesmo recurso (quadros). Em um primeiro momento, apresento os quadros gerais, ou seja, todas implicações identificadas na pesquisa, separadas entre as implicações decorrentes de ICs positivos e aquelas decorrentes de ICs negativos. Na sequência, trago quadros comparativos entre ICs positivos e negativos, tendo como eixo organizador as duas dimensões (hiperônimos) elaboradas – SELF e EMOCIONAL e suas respectivas categorias (hipônimos) e subcategorias (subhipônimos). Ao final, procurarei relacioná-las à identidade do professor de língua estrangeira.

### 4.1 IMPLICAÇÕES DE INCIDENTES CRÍTICOS

Ainda que as implicações referentes a cada uma das categorias identificadas no capítulo 3 não sejam abordadas detalhadamente nesta pesquisa, tais implicações serão categorizadas de forma generalizada, por meio de excertos exemplificativos de cada categoria/ subcategoria por mim idealizadas, revelando-se tanto positivas (Quadro 56) quanto negativas (Quadro 57). As implicações positivas (Quadro 56) incluem aspectos relativos ao SELF bem como aspectos EMOCIONAIS. As questões relativas ao SELF englobam questões relativas à *reafirmação* da identidade, *percepção* do papel social da língua estrangeira, da educação e do professor L2, *construção* e *aprimoramento* em três esferas: *pedagógico*, *acadêmico-profissional* e *cognitivo*. No campo EMOCIONAL, há relatos de diferentes lembranças emocionais positivas que categorizei como **construtivas** que são relativas a sentimentos fortalecedores, como: *confiança*, *satisfação*, *motivação*, entre outros (vide Quadro 56). Importante ressaltar que todas as implicações relatadas referem-se ao professor.

Quadro 56 - Implicações decorrentes de ICs positivos

IMPLICAÇÕES DE ICS POSITIVOS						
SELF			EMOCIONAL			
<b>reafirmção</b>			<b>construtivo</b>			
<b>percepção</b>	<i>papel social</i>	<i>língua estrangeira</i>			<i>confiança</i>	
		<i>da educação e do professor de língua estrangeira</i>			<i>felicidade</i>	
	<i>pedagógico</i>	<i>inspiração</i>				
	<i>pessoal</i>				<i>motivação</i>	
<b>construção</b>					<i>orgulho</i>	
<b>aprimoramento</b>	<i>pedagógico</i>				<i>resiliência</i>	
	<i>acadêmico-profissional</i>				<i>satisfação</i>	<i>pessoal</i>
	<i>cognitivo</i>	<i>linguístico</i>				<i>profissional</i>
		<i>cultural</i>			<i>valorização</i>	
		<i>formativo</i>				

Fonte: A autora.

Em contrapartida às implicações positivas, houveram relatos de implicações negativas (Quadro 57) que também foram relativas ao SELF e a questões EMOCIONAIS. As implicações quanto ao SELF, assim como quanto aos incidentes positivos, abrangem questões quanto a reafirmação e diferentes percepções além de inércia, redirecionamento e ponderação sobre diversos assuntos. As questões EMOCIONAIS foram tanto de ordem construtiva quanto danosas

Quadro 57 - Implicações decorrentes de ICs negativos

IMPLICAÇÕES NEGATIVAS			
SELF		EMOCIONAL	
<b>reafirmção</b>		<b>construtivo</b>	<b>danoso</b>
<b>percepção</b>	<i>ausência</i>	<i>resiliência</i>	<i>desapontamento</i>
	<i>possibilidade</i>	<i>reforço positivo motivacional</i>	<i>incômodo</i>
	<i>barreiras</i>		<i>desencorajamento</i>
	<i>negativa de ação</i>		<i>esgotamento</i>
<b>inércia</b>			<i>exacerbação</i>
<b>redirecionamento</b>	<i>perfil profissional</i>		<i>instabilidade</i>
	<i>ruptura</i>	<i>concreta</i>	<i>impotência</i>
		<i>abstrata</i>	<i>temor</i>

<b>ponderação</b>	<i>pedagógica</i>		<i>tristeza</i>
	<i>linguística</i>		<i>rejeição</i>
	<i>atitudinal</i>		
	<i>acadêmico - profissional</i>		
	<i>peçoal</i>		
	<i>ações possíveis</i>		
	<i>ações realizadas</i>		

Fonte: A autora.

A leitura dos quadros 56 e 57 acima indica que houve mais implicações negativas do que positivas, sendo que as implicações no SELF e os EMOCIONAIS foram tanto positivas quanto negativas. Utilizarei as mesmas cores que utilizei na categorização dos ICs para melhor visualização quando trazer os excertos, ou seja:

**Quadro 58** - Cores categorização excertos

<b>fundo azul claro</b>	Refere-se a alunos
<b>fundo cinza</b>	Refere-se ao próprio professor
<b>fundo azul marinho</b>	Refere-se a terceiros
<b>fundo alaranjado</b>	Instituição de ensino ou quem a represente
<b>fundo roxo</b>	Esfera governamental

Fonte: A autora.

#### 4.2 SELF

Compreendo como SELF a construção de significado que os professores fazem acerca das implicações dos incidentes críticos relatados. Tal construção se dá pelas interações entre o “eu” interior e o mundo à sua volta.

Categorizei os efeitos dos incidentes positivos ao SELF (Quadro 59) como sendo de quatro ordens: **reafirmção**, **percepção**, **construção** e **aprimoramento**. Os efeitos de **reafirmção** e **percepção** também estão presentes nos incidentes negativos, porém esses são acompanhados por relatos relativos a **inércia**, **redirecionamento** e **ponderação**.

Quadro 59 - Self

IMPLICAÇÕES					
Incidentes Positivos		Incidentes Negativos			
SELF		SELF			
<i>reafirmção</i>		<i>reafirmção</i>			
<i>percepção</i>	<i>papel social</i>	<i>língua estrangeira</i>	<i>ausência</i>		
		<i>da educação e do professor de língua estrangeira</i>	<i>possibilidade</i>		
	<i>prática pedagógica</i>		<i>barreiras</i>		
	<i>pessoal</i>		<i>negativa de ação</i>		
<i>construção</i>		<i>inércia</i>			
<i>aprimoramento</i>	<i>pedagógico</i>		<i>redirecionamento</i>	<i>perfil profissional</i>	
	<i>acadêmico-profissional</i>			<i>ruptura</i>	<i>concreta</i>
	<i>cognitivo</i>	<i>linguístico</i>			<i>abstrata</i>
		<i>cultural</i>		<i>ponderação</i>	<i>pedagógico</i>
		<i>formativo</i>			<i>linguístico</i>
		<i>atitudinal</i>			
		<i>acadêmico - profissional</i>			
		<i>pessoal</i>	<i>ações possíveis</i>		
			<i>ações realizadas</i>		

Fonte: A autora.

Passo a seguir a abordar cada uma das categorias com mais detalhes. Abordarei as categorias reincidentes (*reafirmção* e *percepção*) dos incidentes positivos e negativos concomitante, procurando traçar paralelos. Assim, seguirei a seguinte ordem: *reafirmção*, *percepção*, *construção*, *aprimoramento*, *inércia*, *redirecionamento*, e terminando pela *ponderação*.

#### 4.2.1 Reafirmação

Dentre os efeitos identificados nos relatos dos professores participantes há os relativos à realização profissional, validação e solidez de sua escolha profissional, que denominei *reafirmção* (Quadro 60).

**Quadro 60 - Reafirmação – incidentes positivos**

SELF
<i>reafirmação</i>
Angelica - Me <b>deu mais segurança e certeza</b> de que estava na profissão certa.
Brizo - <b>vontade de continuar no magistério</b>
Milena - <b>Reforçando o caminho que escolhi</b> , oferecendo serviços customizados em inglês.
Priscila S - <b>Me senti realizada tendo escolhido uma profissão</b> capaz de agir de forma tão direta na sociedade.

**Fonte:** A autora.

Ao analisar as implicações negativas, encontrei relatos que considero indicarem que não apenas a ocorrência de incidentes positivos, mas negativos também contribuem para a **reafirmação** (Quadro 61) identitária docente, que expressam que, apesar da carga negativa dos incidentes, há reforço de sua identidade como docente de língua estrangeira.

**Quadro 61 - Reafirmação – incidentes negativos**

SELF
<i>reafirmação</i>
Cristina - Nunca duvidei da minha identidade profissional, por isso alguns acontecimentos negativos nunca me afastaram do meu ideal.
Sol - Felizmente, <b>não desisti da profissão</b> porque não acreditam nela. Pelo contrário, faço o que posso para valorizar os professores que conheço e/ou com quem trabalho.
Horus - Embora tenha auxiliado a ter uma visão negativa sobre a educação como um todo, <b>não me fizeram desistir.</b>
Dayane - porém me fortaleceram para que eu pudesse <b>continuar com a minha profissão de professora de língua espanhola</b> e lutar pelo seu ensino.

**Fonte:** A autora.

Guisso e Gesser (2019, p. 10) escrevem que os docentes elencam como motivos que os levam a seguir na carreira, mesmo com a sua desvalorização, aspectos afetivos, ou seja, “gosto pela profissão, a crença na importância do trabalho realizado, e a realização profissional”.

Entendo que dois dos aspectos elencados pelos autores estão presentes nos excertos acima, ou seja, o *gosto pela profissão* quando Cristina afirma que nunca se afastou do seu ideal, a *crença na importância do trabalho* quando Sol declara lutar pela valorização da profissão e Hórus quando declara que apesar da visão negativa, persiste na profissão, e crença na importância do trabalho quando Dayane expressa querer lutar pelo ensino.

#### 4.2.2 Percepção

Os incidentes positivos trouxeram implicações de **percepção** acerca do(a): *papel social da língua estrangeira, papel social da educação e do professor de língua estrangeira e prática pedagógica*

Na **percepção** do *papel social da língua estrangeira*, os docentes expressam consciência da importância da língua estrangeira para a formação do cidadão e, conseqüentemente, na sociedade (Quadro 62):

**Quadro 62** - Percepção – papel social da língua estrangeira

SELF	
<b>percepção</b>	
<i>papel social da língua estrangeira</i>	Ciliane - Através do estudo da língua estrangeira e da cultura <b>manifestação maior de um povo, podemos entender o mundo de forma holística, uma visão mais abrangente dos acontecimentos e não uma análise tão superficial, nos tornamos mais abertos ao outro</b> , a se interessar pelo seu modo de vida e problemas.
	Luana - Esses acontecimentos contribuíram para que eu, como professora de inglês para crianças, <b>reafirmasse a relevância do ensino para o público em questão</b> . Me mostrou que o ensino para essa faixa etária vai além das paredes da escola e que as crianças usam a língua inglesa em qualquer situação que faça sentido pra elas.
	Luciana K - Tenho <b>consciência de não restringir a língua à sala de aula e de sempre pensar primeiro como aluna para depois ver minha postura como educadora</b> .
	Morfeu - A partir desse questionamento <b>me perguntei sobre como o ensino da língua inglesa impactaria no crescimento de futuros jovens profissionais. Se o ensino de uma língua estrangeira fará com que esses jovens venham a buscar aperfeiçoamento fora do nosso país</b> , ou até mesmo buscar produtos e serviços de outras nações ao invés de trabalhar no incentivo de aproveitamento de talentos e tecnologias nacionais; ou ensinamos inglês na educação básica para jovens comprar produtos americanos: músicas, filmes, Gadgets...

Fonte: A autora.

Além do *papel social da língua estrangeira* em si, os docentes relataram sua compreensão sobre o valor da docência de forma geral e do seu papel na educação, o que também interpretei como reflexos/implicações para o SELF dos docentes. Os relatos nesse sentido foram categorizados como **percepção** relativa ao *papel social da educação e do professor de língua estrangeira* (Quadro 63)

**Quadro 63** - Papel social da educação e do professor de língua estrangeira

SELF	
<i>percepção</i>	
<i>papel social da educação e do professor de língua estrangeira</i>	Agatha - me fizeram ver que ser professora pode fazer a diferença na vida dos alunos além de ensinar o conteúdo.
	Ana - Contribuíram para que <b>eu me percebesse o quanto o meu trabalho era capaz de influenciar e marcar a vida dos alunos.</b>
	Cris - Os acontecimentos <b>contribuíram para a Formação de pessoas íntegras, participativas para uma sociedade melhor.</b>
	Juliana - Acredito que, além de lecionarmos uma matéria específica, <b>ensinamos noções de cidadania, respeito e compaixão.</b> A formação de um aluno vai muito além das teorias encontradas em livros didáticos.

Fonte: A autora.

O ensino de uma língua estrangeira para os docentes deste estudo perpassa a noção de língua como *commodity*, ou seja, necessidade de ensino/aprendizagem da língua estrangeira apenas como uma habilidade necessária para sua inserção do aluno na sociedade (JORDÃO, 2004). Estou de acordo com a pesquisadora para quem a globalização constitui novas relações de espaço-tempo, flexibilizando as identidades. Ademais, complementa a autora, há implicações diretas no ensino/aprendizagem de LE. Para Jordão (2004, p. 3),

[...] o encontro/confronto com outras identidades e formas de construir sentidos fragmenta a identidade [...] tem o potencial de levar os sujeitos à percepção de sua identidade e responsabilidade também enquanto espécie e não apenas limitada às fronteiras políticas instituídas convencionalmente.

Ou seja, o sujeito que domina uma segunda, e quiçá uma terceira língua, perceberá que o mundo se constitui de diferentes identidades e que estas, por sua vez, têm seu espaço e devem ser respeitadas. Como bem coloca Jordão (2004, p. 3),

[...] podem contribuir muito para uma melhor compreensão dos processos que posicionam os indivíduos e as comunidades em relações de poder, e que tais posições não são revelações da essência dos indivíduos, não são a expressão da verdade sobre eles, mas sim representações simbólicas das pessoas, construções discursivas que rotulam e tentam apagar a individualidade e a heterogeneidade das comunidades nacionais.

Assim, estou de acordo com Jordão (2004, p. 8) para quem o ensino de língua estrangeira, e não apenas da língua inglesa, tem a função de formar tanto aluno

quanto professores “para o exercício ativo da cidadania, local e global, para a participação política informada, para a atuação efetiva nos rumos das sociedades em nível mundial, mas também e principalmente, local.” Conforme explica a pesquisadora, quando as pessoas atuam em seus contextos mais próximos, estarão indiretamente atuando na esfera global. Para Jordão (2004), a aquisição de uma língua estrangeira permite que o indivíduo faça diferentes leituras e interpretações do mundo e permite que no encontro/confronto com o outro construamos novos significados e perspectivas.

A **percepção** em relação à *prática pedagógica* compreende relatos nos quais os docentes descrevem implicações dos incidentes em suas reflexões, visões e avaliações de suas práticas (Quadro 64):

**Quadro 64** - Prática pedagógica

SELF	
<i>percepção</i>	
<i>Prática pedagógica</i>	Adriana - reconheço a responsabilidade de estar na sala de aula, e que as dificuldades não devem nos desanimar.
	Brizo - Fizeram-me repensar minhas práticas pedagógicas.
	Dione - Percebi que havia ensinado muito mais do que o conteúdo previsto.
	Hera - Me fez ver onde e como eu poderia melhorar meu trabalho.
	Osíris - Não sei, acho que com o tempo a gente se acomoda. Mas quem quer ser criativo e motivar e despertar o interesse nos alunos, isso não pode acontecer. Eu tento, pelo menos. Não sou sempre criativo, mas, na medida do possível, eu faço algo novo com as minhas turmas.

Fonte: A autora.

Houve um relato categorizado sob **percepção pessoal** (Quadro 65) que se refere a mudança na espera privada, de cunho pessoal.

**Quadro 65** - Percepção pessoal

SELF	
<i>percepção</i>	
<i>pessoal</i>	Isis - Impactaram de forma significativa pois <b>redirecionaram ... a minha vida pessoal</b>

Fonte: A autora.

Gostaria de destacar o estudo de Moore (2017) para quem há três fases de formação identitária. Para eles, o início da carreira caracteriza-se por ser uma fase conturbada tanto profissional quanto pessoalmente e à medida que o tempo passa e

o professor adquire experiência, ele passa a se sentir mais confortável, confiante, havendo deste modo o amadurecimento de sua identidade. Assim, entendo que a **percepção** dos reflexos dos Ics na *prática pedagógica* demonstrada pelos professores participantes se dá à medida que o professor adquire experiência e maior confiança em sala de aula, pois passa a não se preocupar apenas com o conteúdo a ser ministrado e questões de disciplina, mas passa a notar seus erros e a ter maior discernimento de como poderia ter melhor lidado com as situações de sala de aula. Além disso, a percepção do professor passa a ser mais ampla, ou seja, vai além do “eu” versus aluno para aluno/ sala de aula e entorno.

Quando questionados acerca das implicações negativas dos ICs ao SELF, compreendo que a **percepção** dos professores participantes pôde ser classificada em: *ausência, possibilidade, barreiras e negativa de ação*. Além dessas classificações, as análises revelaram que 6 docentes (menos de 1% do total) não souberam dizer quais foram as implicações negativas dos ICs em suas constituições identitárias.

A *ausência* (Quadro 66) refere-se à percepção docente de que ainda que houvessem ICs negativos, eles não representaram implicações negativas ao SELF.

**Quadro 66** - Percepção – ausência

SELF	
<i>percepção</i>	
<i>ausência</i>	Andrea - <b>Não me impactaram negativamente.</b>
	Cristina -Acontecimentos negativos <b>não alteraram a minha convicção de querer</b> ser uma profissional da educação. //Nunca duvidei da minha identidade profissional, por isso alguns acontecimentos negativos nunca me afastaram do meu ideal.
	Elaine - Como disse, acontecimentos negativos <b>não geraram impactos negativos</b> na minha identidade.
	Hebe - <b>Não diria que esses acontecimentos tenham necessariamente me impactado negativamente.</b>

Fonte: A autora.

É importante destacar que ICs podem ser considerados negativos, ou seja, terem sido situações desafiadoras, desagradáveis e difíceis, mas que não precisam, necessariamente, representar reflexos/implicações negativas, pois depende muito do modo como este IC foi encarado pelo docente. Nos excertos anteriores é possível visualizar declarações que tais ICs não acarretaram implicações negativas à identidade docente.

Por outro lado, nove dos professores participantes expressam *possibilidade* (Quadro 67) de ação; três deles expandem sua resposta, mas outros sete se limitam apenas a informar a probabilidade.

**Quadro 67 - Percepção – possibilidade**

SELF	
<i>percepção</i>	
<i>possibilidade</i>	Evelyn - provavelmente, se fosse outra pessoa em meu lugar.
	Metis - Acredito que sim, mas há sempre um jogo de interesses e favorecimento que impediram uma resolução dos problemas
	Cris - Talvez
	Iris - Sim, eu poderia ter oferecido ajuda na situação da comida, comunicado a escola para que juntos pudéssemos fazer algo, mas, infelizmente não fiz.

Fonte: A autora.

Também há relatos de percepção de *barreiras* (Quadro 68) como implicações. Aquelas referem-se à desmotivação em efetuar atividade extracurriculares, excesso de trabalho, geração de desconforto entre aluno e professor, acarretando prejuízos ao bom andamento da aula e a inviabilidade de assistência ao aluno.

**Quadro 68 - Percepção - barreiras**

SELF	
<i>percepção</i>	
<i>barreiras</i>	Juliana - Esses acontecimentos fazem com que as experiências extracurriculares se tornem espaçadas ou quase nulas.
	Maia - Muita correria de uma escola para outra além de ter que preparar muitos planos de trabalho docente e avaliações.
	Tânia -Acabo criando uma barreira entre mim e o aluno, e isso <b>acaba afetando negativamente o objetivo da aula.</b>
	Valéria - Impossibilidade de ajudar o aluno no contexto.

Fonte: A autora.

A percepção de barreiras, muitas vezes, afeta negativamente a identidade do professor pois representam situações de desestímulo e coloca-o em um papel passivo, no qual ele não se sente capaz de intervir.

E finalizando a *percepção*, os professores indicaram *negativa de ação* (Quadro 69), ou seja, convicção de que não havia nada a ser feito ou que poderia ter sido feito diante de determinado IC.

**Quadro 69 - Percepção - negativa de ação**

SELF	
<i>percepção</i>	
<i>negativa de ação</i>	Alessandra - Não. Foi superado. Tive pena da pessoa. Não era um educador de verdade.
	Erica - individualmente, não
	Maia - Não. São ordens superiores.
	Ronie - Em outros não havia o que fazer quando a força do argumento não é valorizada em detrimento do argumento da força.

Fonte: A autora.

Vale ressaltar que apesar de os participantes declararem que não havia nada a ser feito, entendo que referem-se a ações dos próprios professores pois em 3 casos há indicativos de que ações externas poderiam ter sido tomadas. Erica declara que individualmente não, o que me leva a concluir que uma ação com outras pessoas pudesse surtir efeito; Maia declarou que cumpriu ordens, ou seja, possivelmente não refletia entendimento pessoal e Ronie expressa existência de visões diferentes sobre uma questão.

Tratei até aqui de duas dimensões do SELF: reafirmação e percepção, que foram recorrentes tanto para incidentes positivos quanto negativos. Passo a seguir a abordar as demais dimensões relativas ao SELF, ou seja: construção e aprimoramento, referentes a incidentes positivos, e inércia, redirecionamento e ponderação quanto a incidentes negativos.

#### 4.2.3 Construção

Além da reafirmação e percepção que foram recorrentes tanto quanto a incidentes positivos quanto negativos, há relatos referentes à construção (Quadro 70), ou seja, expressam a formação identitária do professor afetada pelas vivências experienciadas, nítidas evidências de fortalecimento/construção e identificação profissional.

**Quadro 70 - Self – construção**

SELF
construção
Dóris - De todas as maneiras. <b>A profissional que hoje sou, e que continua em desenvolvimento, está diretamente relacionada às experiências vivenciadas.</b> Aos professores, amigos, colegas de trabalho e aluno que me ensinaram que o diferente não é ruim, que é preciso respeitar e valorizar as características socioculturais de cada indivíduo.
Laura B - ao redigir minha dissertação em francês, <b>senti como se estivesse mudando de pele, como se tivesse de aprender a pensar de uma outra maneira;</b> estruturar frases diferentemente me levava a rever minha própria maneira de refletir e argumentar.
Maurícia - Mais do que tudo isso, tive o privilégio em atuar com faixa etárias distintas, o que <b>me possibilitou me descobrir enquanto professora apaixonada em ensinar o público criança.</b>
Rode - De forma que <b>quero continuar</b> na vida profissional como professora, e professora de inglês.

Fonte: A autora.

Acerca da construção da identidade, Santos e Silva (2015, p. 55) argumentam que o conceito de identidade “centra-se na ideia que o indivíduo constrói o seu autoconceito através das suas percepções sobre a forma como os outros significativos o veem”.

Ademais, como citei anteriormente, Beijard (1995) e Day *et al.* (2006) já sinalizavam a importância de experiências escolares como elementos importantes na identidade docente.

A leitura dos excertos acima me leva a concluir que a interação do professor com o meio o leva a construir seu repertório docente. Dóris relata que a docente dos dias atuais está diretamente ligada às experiências vividas; Laura B. descreve sua percepção da construção de sua nova identidade durante sua pós-graduação; Margareth narra mudança no modo de compreensão das dificuldades de seus alunos e Maurícia descoberta de sua paixão pelo público infantil. Entendo que todas essas experiências levaram à construção de sua identidade docente.

#### 4.2.4 Aprimoramento

Os ICs positivos, como já mencionado, além de oportunizarem **reafirmação**, **percepção** e **construção**, também possibilitaram **aprimoramento**. Esse aprimoramento pode ser entendido como sendo nas seguintes áreas: *pedagógica, acadêmica/ profissional e cognitiva*. O aprimoramento cognitivo, por sua vez, foi percebido como sendo de cunho: linguístico, cultural e formativo

No **aprimoramento pedagógico** (Quadro 71) os relatos dizem respeito a

reflexões sobre procedimentos didáticos, desenvolvimento de novas aptidões/conhecimentos, aperfeiçoamento de práticas pedagógicas e percepimento de efetividade em sua prática.

**Quadro 71- Aprimoramento pedagógico**

SELF	
<i>aprimoramento</i>	
<i>pedagógico</i>	Afroditet - O impacto foi positivo porque <b>me levou a refletir sobre a importância de colocar o aluno com centro do processo de ensino e aprendizagem</b> . Ao dar voz aos discentes, todos aprendem: alunos e professores. Essa interação despertou o meu interesse em sempre proporcionar espaços de diálogo durante as aulas para que haja uma partilha de experiências e de conhecimento.
	Artemis - <b>Fui desafiada a reaprender a ensinar usando as tecnologias</b> e transformando as aulas em um modelo mais dinâmico e com menos foco no professor transmissor de conhecimento.
	Bastet - Estes acontecimentos <b>me motivaram a buscar meios de melhorar minha prática</b> .
	Dóris - No que se refere ao feedback dos alunos, <b>o professor nota que está no caminho certo, que sua metodologia está funcionando</b> .

Fonte: A autora.

O **aprimoramento acadêmico-profissional** (Quadro 72), por sua vez, traz relatos de busca por aperfeiçoamento de habilidades, domínio de novas ferramentas e compartilhamento de vivências.

**Quadro 72 - Aprimoramento acadêmico-profissional**

SELF	
<i>aprimoramento</i>	
<i>acadêmico-profissional</i>	Janete - Os conhecimentos adquiridos nesses eventos contribuíram para eu melhorar como profissional e ampliar minhas habilidades. Eles me ofereceram e ensinaram ferramentas úteis e práticas para serem usadas na sala de aula, e assim melhorar também a performance e o processo de aprendizado dos meus alunos.
	Latona - <b>Os feedbacks foram cruciais para meu desenvolvimento profissional e minha prática em sala de aula</b> .
	Maurícia - A participação nesse projeto teve um impacto muito grande na minha identidade profissional. Primeiro porque tive oportunidade de ver como outras pessoas faziam, aprender com meus colegas e professores coordenadores e supervisores.
	Rode - No início foi difícil e complicado mas impactou positivamente porque tinha que pesquisar e buscar novas estratégias para o ensino de inglês para crianças.

Fonte: A autora.

Finalizando os relatos quanto à **aprimoramento**, deparei-me com narrativas descritivas de processos mentais os quais denominei *cognitivo* e que se dão em três ordens: linguístico, cultural e formativo. O **aprimoramento cognitivo linguístico**

(Quadro 73) engloba narrativas referentes à exposição e domínio de L2.

**Quadro 73 - Aprimoramento cognitivo linguístico**

SELF	
<i>aprimoramento</i>	
<i>cognitivo</i>	
<i>linguístico</i>	Alessandra - Em primeiro lugar, <b>pelo contato com a cultura e língua</b> com a qual eu estava trabalhando.
	Dóris - As viagens, porque <b>possibilitaram ver a língua em uso e em diferentes contextos.</b>
	Laura B - Eu <b>passei a escrever tanto em português, como em francês</b> , de forma mais direta e cartesiana, mais estrutural - a escola de Genebra de literatura francesa é bastante estruturalista ainda.
	Metis - Acredito que na <b>fluência e pronúncia da língua.</b>

Fonte: A autora.

Para Pennington e Richards (2016), uma das competências fundamentais da identidade do professor de línguas consiste na identidade relacionada à linguagem. Segundo os autores, a identidade de um professor de línguas está relacionada às suas experiências passadas bem como a sua proficiência linguística. Eles explicam que o ensino de uma língua estrangeira requer não apenas conhecimento específico sobre a língua, mas habilidades específicas para efetiva comunicação com os alunos que têm proficiência linguística limitada. Assim, concluem, existe um nível de competência comunicativa ou proficiência linguística necessário para um ensino eficaz.

Pennington e Richards (2016) explicam que professores de uma segunda língua ou língua adicional, geralmente, focam em seu status de “não-nativo” e preocupam-se com a língua e frequentemente veem o aperfeiçoamento de sua proficiência linguística como central no seu desenvolvimento profissional e para sua identidade como profissional respeitável. Os autores apontam ainda que professores que desejam ensinar 100% na segunda língua, seja com base em um valor interno ou em uma exigência externa, mas que não o conseguem, têm um senso diferente de sua identidade como professores de línguas do que professores que ensinam intencionalmente em um contexto bilíngue. Eles explicam que para o professor seu desempenho não corresponde à sua imagem ideal de professor de línguas, podendo ser julgados - por si próprios ou por outros (por exemplo, autoridades escolares e pais) - como ‘deficientes’.

Senel (2021) também traz a importância da proficiência linguística no ensino de língua estrangeira como incidente importante levantado pelos professores de seu estudo. Neste sentido, acreditamos que reflexos de ICs que versam sobre o **aprimoramento cognitivo linguístico** vêm a contribuir para o fortalecimento da identidade docente do professor de língua estrangeira.

O **aprimoramento cognitivo cultural** (Quadro 74), por sua vez, traz narrativas de melhor compreensão de aspectos culturais que permeiam o conhecimento de uma segunda língua.

**Quadro 74** - Aprimoramento cognitivo cultural

SELF	
<i>aprimoramento</i>	
<i>cognitivo</i>	
<i>cultural</i>	Alessandra - Em primeiro lugar, pelo <b>contato com a cultura</b> e a língua com a qual eu estava trabalhando.
	Alexandre - conhecimento da cultura de países de língua inglesa.
	Ciliane - Os eventos culturais me possibilitaram unir o aprendizado de língua estrangeira à diversão naquela época não tinha internet....
	Valéria - contato com outras culturas.

**Fonte:** A autora.

Meihami e Salite (2019) abordam, ainda que brevemente, as teorias de identidade cultural e indicam que na área de ensino de língua estrangeira, esse campo ainda é pouco explorado. Os pesquisadores, que focam especificamente no ensino de inglês, conduziram um estudo que visou explorar o desenvolvimento da identidade cultural dos professores de inglês como LE que participaram de programas culturais. Meihami e Salite (2019) concluíram que há um novo aspecto que deve ser incluído ao se abordar a identidade de professores de LE o qual denominaram identidade cultural-profissional. Meihami e Salite (2019) puderam inferir das narrativas dos participantes de sua pesquisa que o envolvimento cultural dos professores de LE, o uso de diferentes tipos de interação, o desenvolvimento de sua motivação e consideração pela emoção dos alunos mostraram que a identidade cultural-profissional dos professores se desenvolveu a partir dessa identidade de apresentações culturais em sala de aula. Apesar de tratarem de professores de inglês como segunda língua, entendendo podermos aplicar tal entendimento de maneira análoga aos demais professores de língua estrangeira.

O **aprimoramento cognitivo formativo** (Quadro 75) encerra excertos que expressam o aperfeiçoamento, a ampliação de experiência.

**Quadro 75** - Aprimoramento cognitivo formativo

SELF	
<b>aprimoramento</b>	
<i>cognitivo</i>	
<i>formativo</i>	Daniel - aprendizagem permanente, com os outros.
	Evelyn - No caso dos cursos: cursos de altíssima qualidade, onde apenas profissionais selecionados podem participar, assim sendo, todos levam muito à sério, há muito aprendizado e muita troca de conhecimento.
	Janete - Foram importantíssimos. Através deles aprendi muitas coisas valiosas que aplico até hoje no meu dia a dia de trabalho.
	Mirtha - Em meu conhecimento e experiência profissional.

**Fonte:** A autora.

Os excertos acima vêm a corroborar com o entendimento de Pennington e Richards (2016) de que um professor de línguas, então, trabalha para construir uma identidade cada vez mais rica e diversificada, manifestando habilidades de ensino gerais e específicas que são operadas na atuação em relação aos seus valores e objetivos. Assim, concluem os autores, a identidade do professor de línguas inclui a sensação de ter conhecimento especializado e experiência, e de fazer parte de uma profissão mais ampla.

Senel (2021) argumenta que uma contribuição importante dos incidentes críticos é ativar ou acionar as identidades reais e designadas dos (alunos) - professores para torná-los cientes de seus desenvolvimentos profissionais, o que entendo haver acontecido nos casos acima relatados.

Tratei até aqui das implicações dos incidentes críticos positivos na identidade docente. Essas referem-se à realização profissional, validação e solidez de sua escolha profissional ao qual denominei **reafirmção**, à **percepção** acerca do papel social da língua estrangeira e da educação e do professor de língua estrangeira, da *prática pedagógica* e *percepção pessoal*.

Além disso, outras implicações de ICs positivos foram indícios de formação identitária por experiências vividas pela **construção** e pelo **aprimoramento** que se deu em três esferas: *pedagógico, acadêmico-profissional e cognitivo*.

Tratei também de duas implicações dos incidentes negativos por serem similares aos dos ICs positivos, quer seja **reafirmção** e **percepção**. Enquanto na

**reafirmação** de ICs positivos os casos referem-se à realização profissional e/ ou validação da escolha profissional, quanto aos ICs negativos a **reafirmação** concerne somente à validação da escolha profissional apesar de enfrentamento de situações adversas. Já as **percepções** nos ICs positivos foram quanto a aspectos diversos dos negativos. Enquanto nos primeiros há percebimento principalmente de aspectos educacionais, nos negativos a percepção foi de *ausência* de implicações, *possibilidade* de ações, *barreiras* e *negativas de ação* por parte do professor.

Passo, a seguir, a trazer as 3 últimas implicações de ICs negativos no SELF: **inércia**, **redirecionamento** e **ponderação**

#### 4.2.5 Inércia

A *inércia* (Quadro 76) inclui relatos que expressam não lembrança de implicações negativos, falta de reflexão e crença negativa sobre ações que poderiam ter sido tomadas a partir dos ICs negativos.

**Quadro 76** - Inércia

SELF	
<i>percepção</i>	
<i>inércia</i>	Luana - Não me lembro de acontecimentos negativos.
	Artemis - Ainda não refleti sobre isso.
	Alexandre - <b>Creio que não.</b>
	Sol - <b>Acredito que não.</b>

Fonte: A autora.

Em suma, interpreto que inércia representa a inação, ou seja, a falta de reflexão acerca dos ICs negativos e suas implicações.

Além da **inércia**, a incidência de ICs negativos levou ao redirecionamento profissional que trago a seguir.

#### 4.2.6 Redirecionamento

Dentre as implicações negativas relatadas pelos professores participantes de minha pesquisa, há relatos de **redirecionamento** profissional que expressam mudança no *perfil profissional* e *ruptura* - concreta ou abstrata.

No **redirecionamento** do *perfil profissional* (Quadro 77), as narrativas indicam modificação ou alteração identitária.

**Quadro 77** - Redirecionamento do perfil profissional

SELF	
<i>redirecionamento</i>	
<i>perfil profissional</i>	Angelica - Eu <b>desisti de dar aula no ensino público</b> que era algo que eu sonhava fazer pois minha única experiência no ensino público foi muito frustrante.
	Isa - <b>Procuro locais de trabalho em que o dono ou gestor seja professor e que não considere o aluno um cliente.</b>
	Maia - <b>Tive que escolher aulas de português</b> e trabalhar em 4 escolas.
	Vilma - acredito que esse fato <b>me caracterizou naquela situação como um professor intolerante.</b>

Fonte: A autora.

Esta análise ilustra que que ICs negativos trouxeram implicações de redirecionamento do perfil profissional, ou seja, tais ICs fizeram com que professores repensassem seus perfis e buscassem contextos de atuação que mais se encaixassem neles.

A **ruptura** se dá de forma *concreta* (Quadro 78), ou seja, as declarações dos participantes são claras quanto à descontinuidade na profissão ou da relação profissional no contexto de trabalho no qual o IC negativo ocorreu.

**Quadro 78** - Redirecionamento - ruptura concreta

SELF	
<i>redirecionamento</i>	
<i>ruptura</i>	
<i>concreta</i>	Ciliane - A baixa remuneração <b>foi decisiva para que eu voltasse à área de Direito</b> , minha primeira formação universitária.
	Deise - <b>No primeiro caso que citei na pergunta anterior, eu procurei emprego em outras escolas e na primeira oportunidade pedi demissão.</b>
	Dione - <b>Eu desisti da vida acadêmica.</b>
	Isa - No caso do dono de curso, não havia outra coisa - a fazer a não ser seguir as instruções, mas ao mesmo tempo <b>fui gradativamente diminuindo o número de turmas no curso até me desligar.</b>

Fonte: A autora.

Ao tratar da **percepção pessoal**, mencionei trabalho de Moore (2017) que entende que professores no estágio inicial de suas carreiras têm dificuldade no

gerenciamento de sala de aula, o que pode impactar no seu desejo de continuidade na profissão. Interessante notar que Angélica (Quadro 77) relata ter desistido de algo que almejava. Contextualizando o caso da professora, ela relata que o incidente negativo foi ter lecionado para uma turma de ensino médio em uma escola pública onde não conseguiu atingir seus objetivos como professora e ter se sentido muito frustrada. Referida professora indicou ter entre 1 a 5 anos de docência quando do relato, que vem corroborar com entendimento de Moore (2017) do impacto das experiências neste período inicial da atuação profissional docente.

Nos demais casos de **redirecionamento**, seja ela de ruptura *concreta* ou *abstrata*, não é possível inferir dos relatos se o incidente crítico ocorreu na fase inicial da docência. Deste modo, fator tempo de exercício - não se aplica. Entretanto, diferentes foram os incidentes relatados que levaram ao **redirecionamento**.

Cummins (2000) argumenta que as micro interações entre educadores, alunos e comunidades nunca são neutras; ou seja, de acordo com o autor, em diferentes graus, eles reforçam relações coercitivas ou promovem relações de compartilhamento de poder. Ele explica que poder não é algo fixo, mas é gerado pela interação com outros.

Segundo Cummins (2000), os alunos cujas experiências escolares refletem relações colaborativas de poder participam confiantemente das atividades propostas como resultado do fato de que seu senso de identidade está sendo afirmado e estendido em suas interações com educadores. Para mim, tal entendimento pode ser estendido aos professores, ou seja, se há relação colaborativa de poder, o senso de identidade dos professores também se consolida. Assim, nos casos de redirecionamento, depreendo que os incidentes críticos dos quais os professores se lembram, foram experiências negativas que reforçaram as relações denominadas coercitivas, e que levam ao que ele denomina de orientações subtrativas ou excludentes. Entendo ser o **redirecionamento** equiparado a aquelas por levar ao afastamento do rumo profissional natural.

Já na **ruptura abstrata** (Quadro 79), o rompimento ou desligamento da relação profissional não se efetiva, mas permanece apenas no campo cognitivo.

**Quadro 79 - Redirecionamento - ruptura abstrata**

SELF	
<i>redirecionamento</i>	
<i>ruptura</i>	
<i>abstrata</i>	Morfeu - <b>Querer mudar de área profissional.</b>
	Nana - <b>pensar em mudar de profissão.</b>
	Débora - Por vezes, <b>desejo de mudar de profissão.</b>
	Agatha - me <b>questionei sobre continuar sendo professora [...]</b> .

Fonte: A autora.

Leite (2018) utiliza o termo mal-estar docente para explicar mudanças profissionais. Entendo que se aplicam as três instâncias de redirecionamento que elenquei acima. A pesquisadora cita dois autores que trataram do assunto: Zaragoza (1999) e Jesus (2004). Para o primeiro, o mal-estar docente descreve “os efeitos permanentes de caráter negativo que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência” (ZARAGOZA, 1999, p. 24-25). O pesquisador espanhol cita como sintomas do mal-estar: a insatisfação profissional, o alto nível de stress, o absenteísmo, a falta de empenho em relação à docência e o desejo de abandono profissional. Para Leite (2018), tais estados refletiriam as condições psicológicas e sociais de exercício da docência nos tempos atuais.

Jesus (2004) entende ser a falta de motivação o principal fator de mal-estar e desejo de abandono da profissão. De acordo com o professor lusitano, as diversas mudanças socioeconômicas que ocorreram nos últimos tempos provocaram também a mudança do perfil do professor, que de mero transmissor de conhecimentos de forma expositiva passou a facilitador da aprendizagem dos alunos. Entretanto, essa não foi a única mudança; Jesus (2004) alerta para o fato de a escola também ter adquirido novas funções, elencando as mencionadas por Patrício (1989), quer sejam: a) pessoal - que refere-se à realização do educando como sujeito; b) social, ou seja, integração do aluno à sociedade; c) cívica, no sentido de tornar o aluno consciente das estruturas institucionais; d) profissional, orientando o aluno para ocupações úteis à sociedade; e) cultural, visando a integração do aluno no patrimônio da sociedade, e f) suplência da família na educação das crianças e jovens.

Para Jesus (2004), frente a tais ajustes, os docentes enfrentam dificuldades em definir e delimitar seus objetivos e prioridades, resultando em uma crise de

identidade. Esta, segundo o autor, “resulta da contradição entre o "eu ideal", ou o que os professores gostariam de ser ou foram preparados para fazer, e o "eu real", ou aquilo que eles têm que ser e fazer quotidianamente nas escolas.” (JESUS, 2004, p. 197).

Finalizando as implicações de ICs, tratarei da **ponderação**. Enquanto na **percepção**, segunda esfera do SELF tratada aqui, refiro-me a compreensão de algo por parte dos professores-participantes, atribuo o termo **ponderação** à manifestação de reflexão sobre algo pelos docentes.

#### 4.2.7 Ponderação

A **ponderação** se deu em cinco áreas: *pedagógica, linguística, atitudinal, acadêmico-profissional e pessoal*. Gostaria de enfatizar que esta categoria se fez presente apenas quanto aos incidentes negativos.

A **ponderação pedagógica** (Quadro 80) abrange reflexões sobre o fazer pedagógico impulsionadas pelos aos acontecimentos negativos

**Quadro 80** - Ponderação pedagógica

SELF	
<b>ponderação</b>	
<i>pedagógica</i>	Cintia Acredito que esses momentos <b>me ajudaram a refletir e pensar</b> melhor sobre a minha prática.
	Fábio - Os impasses vivenciados por mim, como professor, <b>me fizeram mais forte, mais experiente e preparado para lidar com certas situações em sala</b> . Também, com o tempo, a maturidade me auxilia a não perder o controle com comportamentos inadequados, ofensas e outros acontecimentos.
	Luciana K - o <b>aprendizado</b> é um processo que depende de professor - aluno, não só professor.
	Mauricia - Sim, com relação a esse acontecimento, que é o que me marcou tenho pouca experiência em sala eu acredito que <b>eu poderia ter ignorado, fingido que nada aconteceu</b> .

Fonte: A autora.

Importante enfatizar a quantidade de excertos (41) referentes à ponderação pedagógica. Ou seja, entendo que os ICs negativos foram propulsores de reflexões sobre situações de ensino-aprendizagem que proporcionaram crescimento profissional.

A **ponderação linguística** (Quadro 81) reflete a consideração por parte do docente sobre aspectos da língua estrangeira, principalmente, quanto a sua vontade

de aperfeiçoá-la. Note-se que Maia refere-se a L1 e não uma língua estrangeira, mas, não obstante, incluo aqui como exemplo de reflexão sobre língua.

#### Quadro 81 - Ponderação linguística

SELF	
Ponderação	
linguística	Laura B - Contribuiu para <b>aperfeiçoar minha escrita em francês</b> e em português.
	Maia - Tive que procurar ajuda de docentes de área de língua portuguesa pra me atualizar.
	Roberto -Conforme já relatado anteriormente, estes eventos me conduzem a uma auto-análise e reflexão acerca de novas abordagens de ensino e <b>aprimoramento na língua</b> .
	Rosangela - Para que se tenha mais cuidado com a língua, o profissional precisa - ter certeza no momento de repassar o ensino, mais cuidado, principalmente com os <b>falsos amigos, palavras cognatas</b> .

Fonte: A autora.

Por meio desses excertos, interpreto que ICs negativos, mais uma vez, representaram oportunidades de crescimento, neste caso, linguístico. Foram incidentes que levaram à conscientização acerca da importância do aprimoramento linguístico para o exercício da profissão (COSTA; NORTON, 2017).

A **ponderação atitudinal** (Quadro 82) é marcada por considerações de condutas

#### Quadro 82 - Ponderação atitudinal

SELF	
Ponderação	
atitudinal	Carol - Talvez ter levado os casos com muito mais seriedade do que foram tratados na época.
	Deise - Deveria ter deixado a turma.
	Latona - Procuo mudar o meu foco diante desses acontecimentos - <b>reavaliar minha postura</b>
	Atena - Acredito que esses acontecimentos influenciam na minha reflexão sobre [...] <b>como devo fazer meu trabalho</b> inclusive para diminuir pré-conceitos sobre a nossa profissão.

Fonte: A autora.

Neste caso, compreendo que ICs negativos implicaram na oportunidade de reflexões sobre a ação (SCHON, 1984) – aspecto este bastante significativo para o aprimoramento profissional docente.

A **ponderação acadêmico-profissional** (Quadro 83) incorpora narrativas alusivas à profissão ou a posição do professor como aprendiz.

**Quadro 83 - Ponderação acadêmico-profissional**

SELF	
<i>ponderação</i>	
<i>acadêmico - profissional</i>	Latona - <b>reavaliar</b> [...] os motivos pelos quais estou nessa profissão.
	Ciliane - Talvez a abertura de um empreendimento de minha propriedade com serviços incluindo cursos de francês, gastronomia, artes, apoio ao turismo, etc.
	Maia - Tive que procurar ajuda de docentes de área de língua portuguesa pra me atualizar.
	Glauca - <b>Procurei ajuda de colegas de trabalho e formadores.</b>

Fonte: A autora.

A leitura do quadro acima (Quadro 83) indica que a ocorrência de ICs negativos levou os docentes a diferentes considerações sobre sua carreira como reavaliação profissional e auxílio de terceiros.

A **ponderação pessoal** (Quadro 84) traz reflexões de foro particular, íntimo. Esta categoria também vislumbrou uma quantidade significativa de relatos (34), sugerindo que os incidentes negativos podem levar o docente a refletir sobre si.

**Quadro 84 - Ponderação pessoal**

SELF	
<i>ponderação</i>	
<i>pessoal</i>	Vivian - por um lado <b>aprendendo quais erros não cometer novamente</b> e por outro compreender que por mais que você tente fazer o seu melhor, nem sempre será o melhor para o outro ou até mesmo suficiente.
	Ana Claudia - Tudo que faz a gente <b>se questionar</b> é agente de modificação.
	Despina – <b>Amadurecimento.</b>
	Iris - Hoje, eu acredito, que <b>estaria melhor preparada para lidar com a situação.</b>

Fonte: A autora.

De acordo com Beauchamp e Thomas (2009), a reflexão é reconhecida como um meio-chave pelo qual os professores podem se tornar mais sintonizados com seu senso de identidade e com uma compreensão profunda de como o “eu” se encaixa em um contexto mais amplo que envolve outras pessoas, ou seja, explicam os autores, a reflexão é um dos fatores que moldam a identidade.

Em geral, a reflexão implica em avaliação do passado, mas Beauchamp e Thomas (2009) sugerem que ela pode implicar em ações futuras, ou seja, a identidade futura ideal do professor. Eles complementam explicando que essa ideia é reforçada na noção de que o discurso dos professores, quando intencionalmente voltado para o

futuro, revela reflexões que projetam uma identidade prospectiva. Isto se faz evidente nas falas de Iris e Vivian que demonstram que em situações análogas no futuro, agiriam de forma diferente, por exemplo.

Novamente, aqui faço paralelo com argumento de Senel (2021) sobre a contribuição dos ICs em ativar ou acionar as identidades reais e designadas dos docentes para torná-los cientes de seus desenvolvimentos profissionais. Entendo que nos diferentes tipos de ponderação (Quadros 86 a 90) as identidades atuais e designadas são afetadas pela avaliações e ações tomadas para mudança/adaptação.

Tratei até aqui de implicações de incidentes críticos no SELF que se referiam tão somente ao docente. Trarei a seguir implicações que englobam outros agentes e que ainda se enquadram sob **ponderação**.

A **ponderação de ações possíveis** refere-se ao que poderia ter sido feito, ou seja, ponderação sobre ações possíveis face aos ICs no momento do relato enquanto que a **ponderação de ações realizadas** se refere a ações concretizadas. Aqui, abordarei as implicações pelos seus contextos de ocorrência, pois entendo que facilitarão a compreensão de sua dimensão. A primeira traz agentes dos três contextos, ou seja, micro, meso e macro (Quadro 85) enquanto o último concerne ao contexto micro, mas especificamente a alunos (Quadro 86).

**Quadro 85** - Ponderação de ações possíveis

SELF		
<i>ponderação ações possíveis</i>		
Contexto micro	Contexto meso	Contexto macro
aluno	superior institucional	governo
responsáveis legais	instituição	sociedade
pares profissionais		

**Fonte:** A autora.

**Quadro 86 - Ponderação de ações realizadas**

SELF
<i>ponderação ações realizadas</i>
aluno

Fonte: A autora.

Quanto às **ponderações** de *ações possíveis* referentes a alunos, identifiquei apenas dois relatos (Quadro 87) que concernem a ponderações sobre imputação dos atos e a necessidade de diálogo para resolução dos problemas relativos a alunos.

**Quadro 87 - Ponderações ações possíveis – alunos**

SELF
<i>ponderação ações possíveis</i>
Frigga - Sim. A responsabilização dos que praticaram.
Hebe - Acho que conversar com os envolvidos é sempre a melhor alternativa, por mais que nem sempre resolva. Pelo menos você deixa claro seu ponto de vista e como você se sente/sentiu em determinada situação.

Fonte: A autora.

A ponderação sobre atos também se deu com relação a terceiros, mais especificamente quanto aos responsáveis legais pelos alunos e pares profissionais (Quadro 88)

**Quadro 88 - Ponderação ações possíveis – terceiros**

SELF	
<i>ponderação ações possíveis</i>	
<b>responsáveis legais</b>	Agatha - Apoio [...] dos pais [...] para resolver o problema indisciplina
	Cintia - Acredito que mais apoio da família
	Frigga - Sim. A responsabilização [...] de seus representantes
	Tueris - e um acompanhamento mais próximo dos responsáveis na vida escolar dos filhos.
<b>pares profissionais</b>	Agatha - união e coerência dos professores para resolver o problema indisciplina
	Adriana - esperava que os colegas da escola pudessem me incentivar e ajudar com os problemas iniciais, já que eram professores com mais tempo de trabalho.
	Felicia - sim, cada qual cuidando de sua vida.
	Vanessa - Preclsa ser feito hoje e sempre. Poucos profissionais têm a chance/sorte de trabalhar diariamente naquilo que realmente gosta e lhe satisfaça, por isso seria mais que oportuno que as pessoas profissionais de diversas áreas do conhecimento parassem de julgar seus pares profissionais.

Fonte: A autora.

Com relação à **ponderação** referente aos responsáveis legais, entendo que eles precisam de maior acompanhamento de seus filhos quanto ao que se passa no ambiente escolar. A parceria família-escola é fundamental para o bom rendimento do aluno (TAVARES; NOGUEIRA, 2013; SILVA *et al.*, 2020). A escola e, em determinados casos como na negligência, o poder público poderiam agir como agentes de orientação aos responsáveis sobre seus deveres e direitos. No tocante às implicações referentes a pares profissionais, entendo haver duas questões distintas: falta de coleguismo e questões éticas - envolvimento em questões que não dizem respeito à pessoa e necessidade de imparcialidade. Tratarei desta última questão mais à frente.

As implicações referentes à pessoa do superior institucional (Quadro 89) e à instituição (Quadro 90) referem-se a sugestões de ações que poderiam ter sido tomadas.

**Quadro 89** - Ponderação de ações possíveis – superior institucional

SELF	
ponderação ações possíveis	
<i>superior institucional</i>	Claudia M - Sim, posicionamento mais eficaz.
	Cybele - Poderia ter sido enfatizado todo o restante que foi positivo, ao invés de apenas mostrar a falha.
	Laura B - Talvez minha orientadora pudesse não ter sido tão dura e mais compreensiva com minha formação brasileira, que, em literatura, é completamente oposta à formação suíça.
	Vivian - Gostaria de ter tido oportunidade para esclarecer alguns fatos e receber um feedback sincero, mas sem sarcasmo, ironias e arrogância.

Fonte: A autora.

**Quadro 90** - Ponderação de ações possíveis – institucional

SELF	
ponderação ações possíveis	
<i>instituição</i>	Bastet Mais apoio da coordenação teria ajudado.
	Carlos - Com certeza sempre existe, mas algumas ações não cabem especificamente aos professores, é preciso uma intervenção do coordenador ou de outros envolvidos.
	Cintia - uma supervisão melhor da escola poderiam ter ajudado esses alunos e também o professor.
	Frigga - Sim. [...] atitudes pedagógicas/punitivas/administrativas/legais ou de outra natureza por parte da equipe pedagógica da escola.

Fonte: A autora.

Os excertos referentes tanto a *superior institucional* quanto à *instituição* indica falta de apoio no contexto meso. Argon e Ekinci (2017) argumentam que se baseando

no princípio da reciprocidade, o suporte organizacional que orienta o processo psicológico dos funcionários pode gerar ações benéficas para a organização e sentimento de dever em ajudá-la. Ademais, prosseguem os autores, além de atingir seus objetivos, fortalece as crenças de que o indivíduo socioafetivo necessita como reconhecimento, atenção e prestígio e que estes serão atendidos e seus desempenhos serão notados e recompensados. Desta forma, Argon e Ekinci (2017) entendem que qualidade e estímulos oferecidos pela organização, em especial para professores, é crucial para o sucesso da instituição educacional.

Salinas (2017) argumenta serem as excessivas demandas burocráticas, obstáculos, contradições, pressão e tensão enfraquecem a identidade docente. Por analogia, entendo que a falta de apoio organizacional também o faz. André (2015) traz um estudo sobre a profissão docente na América latina que aponta ser o reconhecimento por diretores escolares, além de pais de alunos, um dos fatores de satisfação profissional. Estudo de Amorim e Fernandes (2017), traz a satisfação na prática docente como forma de fortalecimento da identificação profissional, motivo pelo qual equiparo os dois.

Ademais, Amorim e Fernandes (2017) concluem que a escola influencia o processo de construção da identidade profissional do professor, possivelmente até mais do que a formação inicial recebida na graduação, podendo proporcionar formas de identificação tanto positiva quanto negativamente.

Finalizando as implicações de ações possíveis, encontrei relatos concernentes ao governo e à sociedade (Quadro 91).

**Quadro 91-** Ponderação de ações possíveis – contexto macro

SELF	
ponderação ações possíveis	
<b>governo</b>	Isis - Dos governantes sim. Metis - Acredito que sim, mas há sempre um jogo de interesses e favorecimento que impediram uma <b>resolução dos problemas</b>
<b>sociedade</b>	Juju - Há muito envolvido na nossa educação. <b>Tem muito a ser feito</b> . Eu sou apenas mais uma. <b>Precisa-se de uma mudança geral</b> . É algo complexo. As escolas que trabalhei eram ótimas, bons funcionários e excelente equipe. Tinha apoio daqueles que estavam junto comigo. Tueris - Acredito que um trabalho de <b>conscientização da importância do professor</b>

Fonte: A autora.

Gostaria de mais uma vez fazer um paralelo com a grade de aquisição de

segunda língua do The Douglas Fir Group (2016). Nela, os autores incluem no nível macro estruturas ideológicas que atingem a sociedade como um todo e que incluem sistemas culturais, de crenças, valores políticos, religiosos e econômicos.

As implicações percebidas pelos docentes participantes desta pesquisa foram quanto a ações possíveis, ou seja, ações que poderiam ter sido tomadas pelos envolvidos, mas que não se concretizaram. Entendo que as duas esferas mencionadas, ou seja, governo e sociedade, expressam crenças sobre sistemas políticos (e.g. jogo de interesses) e cultural (e.g. favorecimento, conscientização da importância do professor). Considero o sistema cultural aqui presente resquício de colonialidade.

The Douglas Fir Group (2016) argumentam que as crenças e valores do nível macro tanto moldam quanto são moldados pelas instituições socioculturais e comunidades (nível meso), assim como a agência dos indivíduos dentro de seus contextos localmente situados (nível micro). Para os autores, cada um dos níveis existe em consequência das constantes interações entre eles; cada nível modifica e é modificado pelo outro, sendo o estado de mudança constante. Entendo que dessa forma, a identidade dos envolvidos também vai sendo moldada.

Quanto a **ponderação** de ações realizadas, há apenas um relato de transferência para outra turma a pedido da aluna e a mudança de atitude (de negativa para positiva) no segundo relato (Quadro 92)

#### Quadro 92 - Ponderação de ações realizadas

SELF
<i>ponderação ações realizadas</i>
Margareth - Foi feito, a <b>aluna pediu para mudar de sala.</b>
Osiris - Mas ae depois disso, <b>tudo meio que voltou ao normal e esse mesmo aluno passou a ter mais respeito comigo.</b>

Fonte: A autora.

Terminada a análise das implicações no SELF, passo a tratar das implicações emocionais decorrentes dos ICs.

### 4.3 IMPLICAÇÕES EMOCIONAIS

Além de implicações no SELF do professor, há também implicações emocionais tanto de incidentes positivos quanto negativos (Quadro 93). As

implicações emocionais de incidentes positivos referem-se à implicações que caracterizei como **construtivas**, ao passo que nos incidentes negativos há tanto implicações **construtivas** quanto **danosas**.

**Construtivas** referem-se a emoções que expressam estímulo e incentivo, já as **danosas** expressam emoções negativas diversas.

**Quadro 93** - Implicações emocionais

IMPACTOS EMOCIONAIS		
Incidentes Positivos	Incidentes Negativos	
<i>construtivos</i>	<i>construtivos</i>	<i>danosos</i>
<i>gratidão</i>	<i>resiliência</i>	<i>desapontamento</i>
<i>satisfação</i>	<i>reforço positivo motivacional</i>	<i>incômodo</i>
<i>orgulho</i>		<i>desencorajamento</i>
<i>valorização</i>		<i>esgotamento</i>
<i>felicidade</i>		<i>exacerbação</i>
<i>inspiração</i>		<i>instabilidade</i>
<i>confiança</i>		<i>impotência</i>
<i>resiliência</i>		<i>Temor</i>
<i>motivacional</i>	<i>reforço positivo</i>	<i>tristeza</i>
	<i>estímulo para mudança</i>	<i>rejeição</i>
	<i>satisfação pessoal</i>	

Fonte: A autora.

Segundo Zembylas (2003), o interesse pelo papel das emoções no ensino data do início dos anos 90. Para ele, quaisquer que sejam as emoções, estas são significados de identidade, de como o *self* do professor é construído e reconstruído por meio das interações sociais que os professores têm em um determinado contexto sociocultural, histórico e institucional. Zembylas (2003) ressalta que para se entender a identidade do professor há que se fazer conexão entre suas emoções e autoconhecimento.

Adoto aqui o entendimento de que os sentimentos que os professores experimentam e expressam não são apenas questões de ordem pessoal, mas são construídos em relações sociais e sistemas de valores em suas famílias, culturas e situações escolares, e entendê-los em relação a poder e cultura pode promover diferentes abordagens sobre as emoções como colaborativamente construídas e historicamente situadas (ZEMBYLAS, 2003).

Não sendo o foco deste estudo a análise da relação entre incidentes críticos e emoções, limitar-me-ei apenas a listar as implicações emocionais relatadas pelos docentes participantes e a ilustrá-los com excertos dos relatos. Início pelas implicações emocionais dos incidentes positivos. Categorizei 8 emoções construtivas: confiança, felicidade, inspiração, motivação, orgulho, resiliência, satisfação (pessoal e profissional) e valorização (Quadro 94).

**Quadro 94** - Implicações construtivas a partir de ICs positivos

IMPLICAÇÕES EMOCIONAIS	
<i>construtivos</i>	
<i>confiança</i>	Angelica - Me deu mais segurança e certeza de que estava na profissão certa.
	Brizo - Promovendo auto-estima e vontade de continuar no magistério
	Dayane - Me fizeram acreditar mais em mim e deixar a insegurança de lado.
	Tatiana - Como isso aconteceu logo no início da minha carreira, eu me senti capaz de fazer com que meus alunos pudessem conquistar qualquer coisa através de seu esforço e dedicação.
<i>felicidade</i>	Carol - Foi uma delícia de experiência!
	Deise - Fiquei feliz com os resultados e surpresa quando me perguntaram se eu gostaria de trabalhar com outros grupos de alunos.
	Maia - O sentimento foi de conquistar algo devido o fruto do meu trabalho e do meu conhecimento.
	Vanessa - A princípio me senti apreensiva e insegura. Após verificar que me fazia entender e entendia, senti-me aliviada e feliz.
<i>inspiração</i>	Atena - Os acontecimentos positivos servem de inspiração
	Felicia - Me inspirando a ser uma professora melhor.
	Lilian - Estava me sentindo triste desde que sai,e quando esse episódio aconteceu me deu uma inspiração muito grande e boa.
	Rosicleide - Ela é uma inspiração até hoje para mim.
<i>motivação</i>	Artemis - Esses acontecimentos impactaram de um modo muito positivo na minha vida profissional, pois me impulsionaram a ver o ensino de um ângulo diferente.
	Beatriz - Acho que esse carinho que recebo vai me alimentando, em um tipo de ciclo: sou carinhosa com eles e recebo também. Isso me deixa satisfeita e vou continuando me comportando do mesmo modo. A satisfação gera prazer no que fazemos.
	Carlos - Esse tipo de retratação nos dá ânimo para continuarmos dando o melhor e mostra que sim, esse esforço extra que fazemos em casa, fora da hora paga, dá resultados e que as pessoas conseguem perceber o quanto nos doamos.
	Felicia - Me inspirando a ser uma professora melhor.
<i>orgulho</i>	Luciana K - fiquei orgulhosa
	Maia - O sentimento foi de conquistar algo devido o fruto do meu trabalho e do meu conhecimento.
	Priscila S - sinto um grande orgulho
	Zé Eduardo - Percebi que havia internalizado muito mais do que língua, havia

	internalizado também a cultura e hábitos dos ingleses. Também quando fui o único na cidade a ter todos os alunos que fizeram FCE e CAE, ter 100% de aprovação com A.	
<i>resiliência</i>	Adriana - No meu interesse e disposição para não desanimar, me fortalecendo	
	Atena - Trabalhar com formação de professores e ser avaliada positivamente por eles me motivou a continuar enfrentando as dificuldades da nossa profissão.	
	Hera - Me fez ter forças para seguir minha carreira profissional.	
	Fabiano - O modo como marcou foi que na dificuldade aprendemos a superar e a encarar os desafios.	
<i>satisfação</i>	<i>peçoal</i>	Alexandre - possibilidade de vivencia no exterior e aparente prestígio perante a sociedade.
		Angelica - Me senti lisonjeada.
		Fábia - Muito graficante ... apesar de todos os desafios
		Mirtha - Sentir-me capacitada, útil e <b>realizada</b>
	<i>profissional</i>	Atena - Fiquei bastante realizada com o reconhecimento do meu trabalho.
		Cristina - É muito gratificante para nós, sabermos que os alunos aprenderam os ensinamentos que passamos para eles.
		Mercedes - Alegria de minha realização profissional perante os resultados positivos logrados por meus alunos mais destacados na vida profissional de cada um deles.
		Vilma - Esses reencontros me deixam, na maioria das vezes com uma sensação de poder completar minha "missão" profissional de forma eficiente, salvo as experiências , isoladas, dos alunos que não buscam seu desenvolvimento social, emocional e intelectual
<i>valorização</i>	Isa - Eu me senti muito valorizada e com a sensação de que o que eu fazia em sala de aula ajudava os alunos a aprenderem."	
	Janete - Me senti valorizada	
	Mirtha - Sentir-me capacitada, <b>útil</b> e realizada	
	Rosilda - Me senti valorizada .	

**Fonte:** A autora.

Pela leitura dos excertos acima (Quadro 94) infiro que além de serem as emoções **construtivas** diversas, há indícios de que não são apenas expressões de disposições pessoais, mas da experiência vivida quando da ocorrência do IC. Exemplificando, quando Dayane diz "*me fizeram acreditar mais em mim*"; Carol - "*Fui uma delícia de experiência*" I; Atena – "*Os acontecimentos positivos servem de inspiração*"

Além disso, há indicativos de fortalecimento do SELF (Mirtha – "*Sentir-me capacitada*"; Maia – "*O sentimento foi de conquistar algo devido [...]*"), do sentimento de auto eficácia (Mirtha – "*Sentir-me [...] útil*"; Felicia – "*Me inspirando a ser uma professora melhor*") e de realização (Angelica – "*Me deu mais segurança e certeza de que estava na profissão certa*").

Quanto aos incidentes negativos, as implicações emocionais foram de duas ordens: **construtivo** e **danoso**. As implicações construtivos a partir de ICs negativos (Quadro 95) referem-se à *resiliência* e *reforço positivo motivacional*. Na *resiliência*, como o próprio termo indica, os professores expressam superação da situação problemática ou adversa, ou agiram como *força motriz*, ou seja, serviram de reação/recuperação para crescimento, melhoria ou aperfeiçoamento.

**Quadro 95** - Implicações construtivos a partir de ICs negativos

IMPLICAÇÕES EMOCIONAIS	
<b>construtivos</b>	
<i>resiliência</i>	Andrea - Mesmo sendo algo negativo, não me deixei abalar. Claro que ficamos triste em ver que um aluno não tem interesse em aprender, mas é preciso respeitar. Mesmo assim, procurei continuar com meu trabalho sempre de forma a incentivar positivamente os alunos.
	Deise - Acho que a ser mais forte e menos vulnerável, ficou a lição e o aprendizado.
	Elaine - Os encontros que diminuíram minha força para agir, ser, existir foram em muito menor quantidade do que aqueles que aumentaram minha potência.
	Sol - Felizmente, não desisti da profissão porque não acreditam nela. Pelo contrário, faço o que posso para valorizar os professores que conheço e/ou com quem trabalho.
<i>motivação</i>	Cintia - mas sei que isso faz parte e muitas vezes essas situações me motivam a estudar mais [...].
	Luciana H - ao mesmo tempo me motivou a buscar excelência.
	Rurina -Esses desafios fazem com que busquemos mais conhecimento e atualizações para melhor atender esta geração de jovens que temos em nossas salas de aula atualmente.
	Vanessa -fazem com que eu me torne uma profissional cada vez mais competente e requisitada.

Fonte: A autora.

As implicações emocionais **danosas** (Quadro 96) foram expressas através de: desencorajamento, desapontamento, esgotamento, exacerbação, impotência, incômodo, instabilidade, rejeição, temor e tristeza.

**Quadro 96** - Implicações danosas

IMPLICAÇÕES EMOCIONAIS	
<b>danosos</b>	
<i>desencorajamento</i>	Elaine - Os encontros que diminuíram minha força para agir, ser, existir foram em muito menor quantidade do que aqueles que aumentaram minha potência.
	Fábia - Desanimador. Aluno impacta negativamente prejudicando o andamento de toda a sala de aula, pois não quer / não aceita ajuda. Está obrigado.

	Lilian - a vontade acaba de fazer um bom trabalho
	Tueris - Acredito que comentários negativos não construtivos e desrespeito me desmotivaram por muitas vezes
<i>desapontamento</i>	Juju - Fiquei um pouco descrente em relação à educação.
	Luciana K - me senti incapaz
	Sátis - Na hora eu fiquei decepcionada
	Valéria - Frustração.
<i>esgotamento</i>	Agatha - é um desafio e um desgaste emocional que eu não sei se saberia lidar a longo prazo.
	Carol - O único impacto negativo para mim é o cansaço de ter que lidar muitas vezes com o mesmo tipo de situação.
	Iris - Eu me senti fraca e cansada, eu não conseguia conversar sobre o assunto,
	Métis - mas são muito cansativas.
<i>exacerbação</i>	Glauca -Perdi a paciência em algumas ocasiões.
	Sofia - Talvez uma reatividade um pouco exacerbada.
	Tânia -Essas atitudes me deixam irritada.
	Vanessa -Esses acontecimentos afloram[...] irritação.
<i>impotência</i>	Adriana - não encontrava solução para alguns problemas de enfrentamento de alunos revoltados e indisciplinados.
	Ana - por que por mais que eu tentasse diversas estratégias, eu não conseguia reverter essa concepção da aluna.
	Fabiano - não poder ajudar alguém ou a mim mesmo.
<i>incômodo</i>	Cybele - Embora pudesse ajudar, me constrangeu
	Luciana H - Me senti muito mal
	Mercedes Impactaram Negativamente
	Vivian - Infelizmente não é possível deletar de minha mente esses acontecimentos e toda vez que me recordo desses e de outros neste anos de docência, [...] gerando um desconforto
<i>instabilidade</i>	Cintia - As vezes me sinto [...] insegura
	Isis - Me senti sem chão [...] perda
	Juju - Ficou um trauma.
	Vanessa - A princípio me senti apreensiva e insegura.
<i>rejeição</i>	Rosângela - No avião quando a comissária de bordo perguntou o que queria comer, não consegui responder, pois era em inglês e eu sei espanhol, me senti excluída, realmente a língua é uma barreira social
	Zé Eduardo - Só gerou falta de credibilidade naqueles com cargos superiores ao meu.
<i>temor</i>	Agatha - Peguei pavor de ensino fundamental, mas sei que não são todas assim, mas teria receio de cair em uma em que a administração é falha
	Cintia - Fiquei com medo, pois a escola estaria perdendo um aluno e não tinha a certeza que ele voltaria, mas sabia que esta atitude era a melhor para ele
	Claudia M - Ter receio, cautela com tudo e todos[...].

	Priscila S - Me assustaram a princípio
tristeza	Isis - A princípio, sofri com estas mudanças
	Maurícia - Então, nesse sentido eu me sentia bastante chateada porque não espera tal atitude.
	Sueli - O sentimento de impotência perante tais situações me deixa muito triste.
	Vivian - Infelizmente não é possível deletar de minha mente esses acontecimentos e toda vez que me recordo desses e de outros neste anos de docência, me entristeço.

**Fonte:** A autora.

A leitura dos excertos acima revela diferentes emoções negativas expressas pelos docentes participantes desta pesquisa que me leva a concluir, assim como o fizeram Veen, Sleedgers e De Vem (2011), que as diferentes interações situacionais e diferentes processos cognitivos-afetivos dão forma à emoções diferentes.

Assim como nas implicações EMOCIONAIS **construtivas**, há indicativo de nexos causais de ICs com as emoções, exemplificando: Fábria – “*Desanimador. Aluno impacta negativamente prejudicando o andamento de toda a sala de aula*”; Vivian – “*Infelizmente não é possível deletar de minha mente esses acontecimentos e toda vez que me recordo desses e de outros nestes anos de docência, [...] gerando um desconforto*”

As implicações emocionais de incidentes positivos que tiveram maior número de relatos foram *motivação* (56 relatos) e *satisfação* (54 relatos); quanto às implicações **danosas** nos incidentes negativos, o *desencorajamento* apresentou maior número de relatos (39 excertos). Considerando-se que os incidentes negativos ocasionam tanto implicações negativas quanto positivas, concluo que as implicações positivas dos ICs são mais significativas. Gostaria de apontar que houve dois relatos de ausência de sentimentos

Quanto à identidade docente, Veen, Sleedgers e De Vem (2011) explicam que aspectos motivacionais sugerem que emoções são as respostas e condições de nossos objetivos nos confrontos que enfrentamos diariamente. Para eles, o conceito de *motivação* ajuda a esclarecer o que torna o confronto apropriado, seja ele fonte de dano ou benefício e, portanto, emocional. Concordo com Amorim e Fernandes (2017) para quem a *satisfação* no desempenho docente certamente contribui para a criação de formas positivas de identidade profissional, de modo que os fatores que fazem os professores perceberem que tiveram sucesso em algumas situações do cotidiano escolar vem a fortalecer essa identidade que está em construção.

#### 4.4 CONSIDERAÇÕES SOBRE IMPLICAÇÕES DE INCIDENTES CRÍTICOS

Analisei neste capítulo as implicações dos incidentes críticos relatados pelos participantes desta pesquisa de forma generalizada e não diretamente relacionadas às categorizações levantadas no capítulo anterior. A análise me permite responder a minha terceira e última pergunta de pesquisa: 3) quais são as implicações dos incidentes críticos na constituição identitária dos professores de língua estrangeira?

As implicações, por mim identificadas, são relativas ao SELF e EMOCIONAIS de ordem tanto positiva quanto negativa. As implicações positivas referem-se apenas à pessoa do professor enquanto que as negativas, referentes à **ponderação** de *ações possíveis e realizadas*, englobam os três contextos identificados na análise dos ICs relatados, ou seja, contextos micro, meso e macro.

Importante ressaltar que apesar de os relatos referirem-se a ICs negativos, as implicações em si não são negativas. Na **reafirmação**, os relatos indicam que as ocorrências ICs levaram o docente a ratificar sua escolha profissional, que entendo terem sido positivas; na **percepção** os relatos são quanto a *ausência* de implicações, na *possibilidade* de reflexão de alternativas para o ocorrido, vindo a somar à identidade docente, e a existência de empecilhos nas *barreiras*. Novamente entendo que apenas as *barreiras* têm qualidade negativa enquanto que as demais ordens me parecem estar mais ligadas à reflexão do docente.

Assim como as *barreiras*, o **redirecionamento** traz implicações negativas, pois afeta o *perfil profissional* docente, ou seja, sua identidade como professor de língua estrangeira que em alguns casos levou o docente à desistência da profissão – *ruptura concreta* – ou, o levou a considerar tal desistência – *ruptura abstrata*.

A **ponderação**, como indica a própria denominação, refere-se a reflexão docente sobre 7 áreas: *pedagógica, linguística, atitudinal, acadêmico-profissional, pessoal, ações possíveis e realizadas*.

As implicações EMOCIONAIS também apontam que a ocorrência de incidentes negativos leva a implicações positivas, já que há indícios de *resiliência* e *reforço positivo motivacional*.

Desta forma, apesar de em um primeiro momento parecer haver certo equilíbrio entre implicações positivas e negativas, entendo serem essas majoritariamente positivas, para crescimento/aprimoramento docente, pois três dimensões tidas como negativas, indicam reflexão por parte dos professores-

participantes acerca dos ICs relatados: **reafirmação**, **percepção** e **ponderação**. Assim, destaco o grande potencial que os ICs têm de gerar reflexão.

Considero ser o resgate, compartilhamento e discussão de ICs, tanto na formação inicial conforme defende Seccato (2020) quanto na formação continuada de professores (CHIEN-WEN, 2018; NAZARI; COSTA, 2021), de grande importância.

## CAPÍTULO 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo principal compreender se e de que forma professores de língua estrangeira da região de Londrina – PR vivenciam ICs em suas trajetórias profissionais. Além do objetivo principal, os objetivos específicos são 1) investigar os incidentes críticos na trajetória dos professores; 2) identificar os participantes dos ICs e suas posições sociais e 3) analisar as implicações de acidentes críticos nas identidades dos professores. Este estudo responde às seguintes perguntas de pesquisa: 1) Quais são os incidentes críticos relatados pelos professores?; 2) Quem são os participantes desses incidentes e que posições sociais eles ocupam? 3) Quais são as implicações dos incidentes críticos na constituição identitária dos professores de língua estrangeira?

A pesquisa de natureza qualitativa, ontologia relativista, epistemologia interpretativista e paradigma construtivista, é uma *data-based research*, ou seja, uma pesquisa guiada pelos dados. Neste sentido, o pesquisador analisa os dados sem apriorismo teórico; a fundamentação teórica do estudo se constrói a partir da análise dos dados gerados. Esses foram coletados por meio de questionário eletrônico, tendo sido solicitado aos participantes que relatassem tanto incidentes positivos quanto negativos que julgassem impactantes em sua vida profissional.

Este estudo foi estruturado da seguinte forma: Introdução, Cap. 1 – Referencial Teórico; Cap. 2 - Percurso Metodológico; Cap. 3 – Análise dos Incidentes Críticos, Cap. 4 - Análise das implicações dos incidentes críticos e, considerações finais. Adotei como conceito de Incidente (s) Crítico (s) eventos marcantes, assim considerados pelos professores, imprevistos, claramente lembrados e permeados por sentimentos que levem à construção, reafirmação, mudança(s), valoração, ponderação e aprimoramento identitário, que podem acontecer dentro ou fora de sala de aula.

Entendo ser pacífico o entendimento na atualidade de que a identidade é mutável e multifacetada, havendo diferentes terminologias para definir o momento histórico o qual vivenciamos - pós-modernidade (BAUMAN, 2003b; HALL, 2003), contemporaneidade (FRIDMAN, 2000), modernidade tardia (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; GIDDENS, 1997), modernidade líquida (BAUMAN, 2003a) hipermodernidade (LIPOVETSZKY, 2004), dentre outros.

Estudos acerca da identidade docente e, conseqüentemente, a identidade do

professor de língua estrangeira, ainda que esses tenham se iniciado posteriormente aos estudos da identidade, ganharam força, principalmente, a partir dos anos 90. Adoto, neste estudo, o entendimento de Barkhizen (2017), para quem:

As identidades do professor de línguas (IPLs) são cognitivas, sociais, emocionais, ideológicas e históricas - elas estão tanto dentro do professor quanto fora do mundo social, material e tecnológico. IPLs são ser e fazer, sentir e imaginar e contar histórias. Elas são luta e harmonia: são contestadas e resistidas, por si e pelos outros, e também são aceitas, reconhecidas e valorizadas, por si mesmas e pelos outros. Elas são centrais e periféricas, pessoais e profissionais, são dinâmicas, múltiplas e híbridas, e estão em primeiro e em segundo planos. E as IPLs mudam, a curto prazo e ao longo do tempo - discursivamente na interação social com educadores de professores, alunos, professores, administradores e a comunidade mais ampla, e na interação material com espaços, lugares e objetos em salas de aula, instituições e online. (BARKHUIZEN, 2017, p. 4).

Levantamento bibliográfico no: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e sistema CAFE da Capes de estudos sobre ICs no contexto brasileiro na área de ensino de língua estrangeira nos últimos 5 anos apontou somente o trabalho de Seccato (2020) que investigou ICs na formação inicial de professores de língua inglesa. Assim, perante surgimento de interesse pessoal no início de minha caminhada doutoral em uma reunião com minha orientadora frente a um incidente por mim vivido e outro ocorrido um pouco tempo depois no meu ambiente de trabalho que implicavam na minha identidade profissional, e face a lacuna que encontrei quanto a pesquisas na área no Brasil, decidi pela investigação sobre o tema. Apesar de ser da área do ensino de língua inglesa, optei por investigar o tema junto a colegas que lecionam outro idioma, ampliando dessa forma a abrangência do estudo.

Para chegar aos resultados da pesquisa, recorro à Análise Paradigmática e Sintagmática (APS) de Reis (2018) para tratamento dos dados. Apesar de a APS ser considerada abordagem-método e diante da quantidade elevada de dados obtidos utilizo-a apenas como método analítico. A APS supre lacunas tanto da etnografia quanto da *Grounded Theory*, “Àquela, porque a APS conduz à síntese, à esta, porque não descarta exceções” (EGIDO; REIS, 2019, p. 4).

Durante a análise paradigmática, identifiquei que os incidentes relatados se referem a três contextos, classificados como: micro, meso e macro. O contexto micro caracteriza-se por ter como agentes: alunos, professores e terceiros (pares profissionais, pais ou responsáveis legais do aluno e outros); o meso pela instituição

educacional ou quem a represente e o macro pelas instâncias superiores, ou seja, os governos e/ou políticas sociais.

A análise dos dados se deu de forma cíclica, por releitura constante dos excertos para identificar os temas e respectivas ocorrências e recorrências, chegando a grades analíticas que foram subdivididas em categorias (hiperônimos) e subcategorias (hipônimos e sub-hipônimos). Havendo identificado recorrência de incidentes em diferentes contextos, optei pela análise das categorias por mim identificadas, diferenciando os contextos e seus agentes por cores.

Como mencionado, as perguntas de pesquisa que guiaram este processo investigativo foram: 1). Quais são os incidentes críticos relatados pelos professores?; 2). Quem são os participantes desses incidentes e que posição social eles ocupam? 3). Quais são as implicações dos incidentes críticos na constituição identitária dos professores de língua estrangeira?

Em relação à primeira pergunta de pesquisa, as análises reforçam a ocorrência tanto de ICs positivos quanto negativos ao longo da carreira docente. Assim, posso afirmar que incidentes críticos positivos na vida profissional docente são aqueles que representam ÊXITOS, RECONHECIMENTO e RELAÇÃO INTERPESSOAL saudável. Enquanto que incidentes críticos negativos são aqueles interpretados como BARREIRAS, DESVALORIZAÇÃO, RELAÇÃO INTERPESSOAL não-saudável e FATORES SOCIAIS. Volto a destacar que, assim como Chien-Wen (2018), entendo que alguns ICs podem ser categorizados em diferentes temas, o que me levou a repetição de excertos em alguns casos.

Dentre os IC's, aqueles relativos ao par binário ÊXITO (Apêndices H a S) X BARREIRAS (Apêndices FF a QQ) são os de maior relevância para o professor, se considerarmos o número de categorias e subcategorias e, conseqüentemente, o quantitativo de excertos nelas categorizadas. A partir desse resultado, posso afirmar que situações exitosas e obstáculos e fracassos parecem ser os fatores que mais marcam a carreira e, conseqüentemente, a identidade profissional docente. Pois entendo que ambas dimensões (êxito e barreiras) representam duas facetas que se entrelaçam com visões de competência e auto eficácia docente – o quão bom eu sou naquilo que me proponho a fazer ou quão bem eu consigo lidar com as situações impostas profissionalmente.

Gostaria de destacar ainda o RECONHECIMENTO (Apêndices T a Y) e a RELAÇÃO INTERPESSOAL não saudável (Apêndices RR a VV). Há em torno de 60

excertos referentes a **apreciação, avaliação positiva, gratidão, homenagem, lembrança e reencontros**, ou seja, corroboram com o que Bendassolli (2012) e Tarábola (2018) argumentam de que o RECONHECIMENTO está relacionado às expectativas de retribuição pela efetiva contribuição, de que o trabalho desenvolvido foi bem-sucedido aumentando a motivação e a percepção de valorização do trabalho e de justiça. Entendo, desse modo, afetar a autoimagem docente que faz parte da identidade.

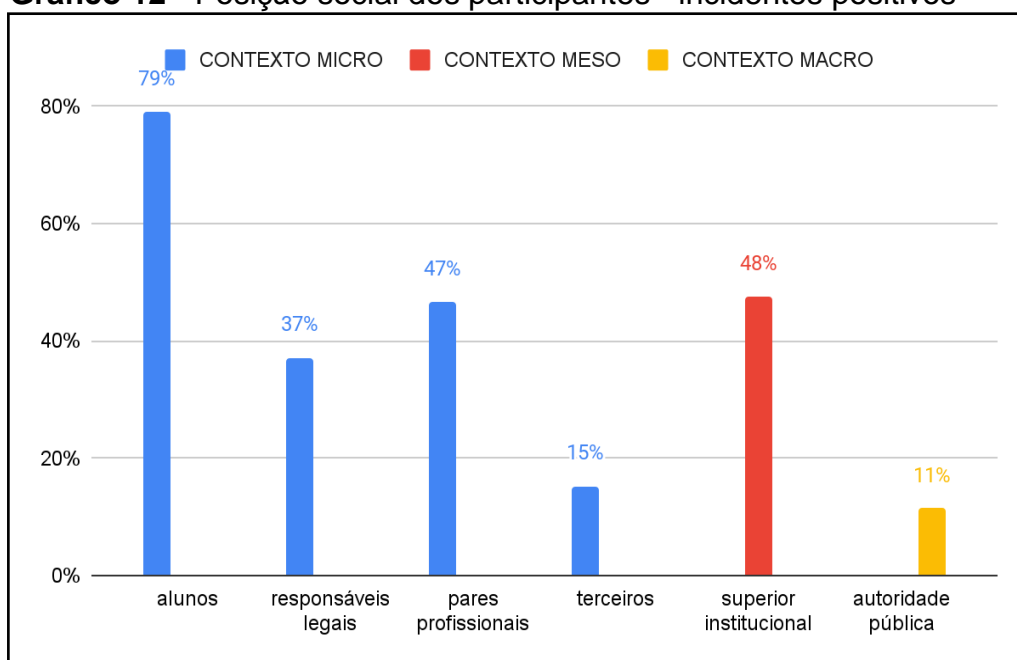
Em contrapartida, a RELAÇÃO INTERPESSOAL não saudável (Apêndices RR a VV) que se manifestou por meio de **violência, desconsideração de regras sociais, objeções e conflitos relacionais** abarca em torno de 50 excertos. Apesar do trabalho de Ulrich (2005) tratar da relação interpessoal no contexto universitário, entendo que suas considerações podem ser estendidas a outros contextos educacionais. A pesquisadora apontou que apesar de os dados analisados terem sido quanto a apenas 11 participantes, foi possível perceber a importância das relações interpessoais no trabalho docente. Ela escreve que, talvez, essa valorização das relações interpessoais se deva à própria natureza daquilo que define a função do professor que se concretiza na relação com o outro, em especial com o aprender do aluno. Entretanto, em minha tese não figuram apenas relatos de RELAÇÃO INTERPESSOAL não saudável com alunos, mas com terceiros também. Assim como os participantes desta pesquisa, Ulrich (2005) traz relatos de intrigas, fofocas, resistência a mudanças e comportamentos inadequados. A pesquisadora argumenta que tais comportamentos levam à diminuição do engajamento no ambiente de trabalho, acarretando desgaste físico e mental do docente. Entendo que tais consequências refletem na autoimagem do professor e, por conseguinte, na sua identidade.

Antes de tratar da próxima pergunta de pesquisa, gostaria de destacar mais uma vez que a categorização dos ICs não foi simples e que, assim como entendimento de Farell (2008) e Chien-Wen (2018), alguns incidentes podem ser categorizados em diferentes temas, motivo pelo qual alguns excertos foram citados mais de uma vez.

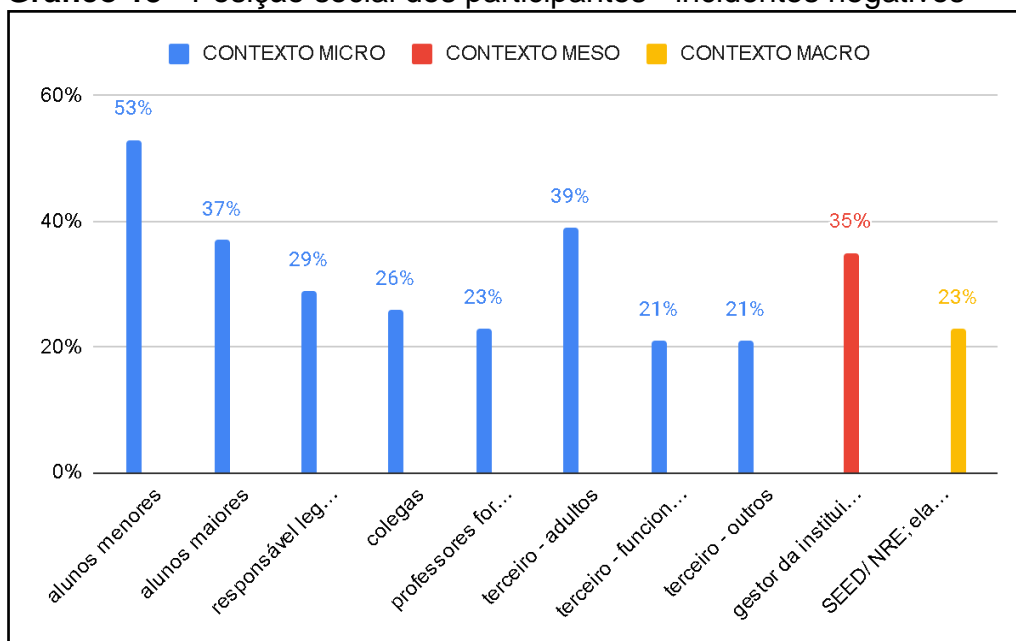
Respondendo a minha segunda pergunta de pesquisa, posso afirmar que diferentes foram os ICs que ocorreram com diferentes agentes em três diferentes contextos: micro - que inclui alunos, professores e terceiros relacionados aos dois primeiros agentes, meso – a instituição de ensino ou alguém que a represente e macro – esfera governamental ou políticas públicas.

Importante destacar, ainda, que a categoria de agentes que trouxe maior número de incidentes foi a de alunos, seguida por professores e terceiros respectivamente, sugerindo necessidade de atenção aos protagonistas de sala de aula. Esse resultado provenientes dos relatos escritos ratificam às respostas dadas às perguntas: “O (s) acontecimento (s) positivo(s)/negativo(s) envolveu/envolveram participante(s) do tipo (assinale todos os envolvidos)” (Gráficos 12 e 13)

**Gráfico 12 - Posição social dos participantes - incidentes positivos**



Fonte: A autora.

**Gráfico 13 - Posição social dos participantes - incidentes negativos**

Fonte: A autora.

Os gráficos acima (Gráficos 12 e 13) ratificam ainda a atuação do gestor/superior institucional que, principalmente na **gestão escolar** – pedagógica e de recursos humanos e **imposições** – legislativa, judicial e de políticas educacionais, aparecem como agentes de imposição de regras e ações, indicando resquícios de sociedade patriarcal-patrimonialista.

Ademais, percebi que a sociedade e/ou a esfera governamental, atores sociais do contexto MACRO, estão exclusivamente relacionados a IC's negativos. Assim, interpreto que a esfera mais ampla, representada pela sociedade e pelos governos, têm contribuído, essencialmente, para o enfraquecimento da identidade profissional docente, por meio de imposição de barreiras, desvalorização e falta de assistência a problemas sociais.

Respondendo a minha terceira e última pergunta de pesquisa, apesar de ter pretendido apenas categorizar os ICs relatados pelos professores-participantes desta pesquisa no Cap. 3, foi possível identificar uma implicação significativa na identidade docente quando da ocorrência de ICs: reflexo na autoimagem docente.

Abalo na autoimagem docente foi percebido na formação inicial docente pela ocorrência tanto de experiências positivas quanto negativas, em situações de **avaliação**, **lacuna de conhecimento** e **colocação profissional** no âmbito acadêmico-profissional. Entretanto, posicionei-me pelo mesmo entendimento quanto aos demais casos *i.e* ÊXITOS X BARREIRAS; RECONHECIMENTO X

DESVALORIZAÇÃO; RELAÇÃO INTERPESSOAL (positiva ou negativa) e FATORES SOCIAIS, pois aplicando-se o princípio da analogia, entendo que a autoimagem é afetada; essa, por sua vez, abala a autoestima que compõe a parte valorativa do self.

Quando da análise das respostas à questão diretamente relacionada às implicações das ocorrências de ICs na identidade dos professores-participantes, essas ficaram mais evidentes por se manifestarem em questões relativas ao SELF e EMOCIONAIS.

A análise das implicações novamente revelou três contextos (micro, meso e macro). Sem dúvida, as maiores implicações se deram quanto ao próprio professor. Esses foram tanto de ICs positivos quanto negativos e referiram-se ao SELF. As implicações de ICs positivos foram quanto à **construção, reafirmação, percepção, aprimoramento** e implicações EMOCIONAIS positivas. A **construção** traz relatos que expressam a formação identitária do professor afetada por vivências anteriores, nítida percepção de transformação e identificação profissional. Os relatos que expressam a realização profissional, a validação e solidez de sua escolha profissional compõem a **reafirmação**.

A **percepção** se deu em quatro ordens: *papel social da língua estrangeira, papel social da educação e do professor de língua estrangeira, pedagógica e pessoal*. E, o **aprimoramento** nas áreas: *pedagógica, acadêmica/ profissional e cognitiva*.

Em contrapartida às implicações de ICs positivos, foram relatadas também implicações de ICs negativos da seguinte ordem: **inércia, reafirmação, percepção, redirecionamento e ponderação**. A **reafirmação** aqui, refere-se à declaração de reiteração de sua identidade profissional docente.

A **inércia** se deu pela não lembrança de implicações, falta de reflexão e crença negativa sobre ações que poderiam ter sido tomadas. A **percepção** nos ICs negativos ocorreu por: *ausência e inexistência* de implicações, *possibilidade* de ação, *barreiras* e *negativa de ação*, ou seja, convicção de que não havia nada a ser feito ou que poderia ter sido feito.

O **redirecionamento** ocorreu de três formas: do *perfil profissional*, onde as narrativas indicam modificação ou alteração identitária, *ruptura concreta*, ou seja, descontinuidade da relação profissional e *ruptura abstrata* onde o rompimento ou desligamento da relação profissional não se efetiva, mas permanece apenas no campo cognitivo.

Por último, figurou como impacto de ICs negativos a **ponderação** de sete

áreas: *pedagógica, linguística, atitudinal, acadêmico-profissional, pessoal, ações possíveis e ações realizadas*. Além dos impactos acima citados quanto ao professor-participante, foram relatados impactos EMOCIONAIS tanto de ICs positivos quanto negativos. Nos ICs positivos, houve **ausência de sentimento** e **sentimentos construtivos**, enquanto que nos ICs negativos os relatos referem-se a **sentimentos construtivos e danosos**.

Além das implicações relativas ao professor participante, foram identificados relatos de impactos negativos relativos à **ponderação** de *ações possíveis* concernentes a superior institucional e a própria instituição quanto a falta de apoio, e quanto ao governo e a sociedade, com relação a resolução de problemas e conscientização da importância do professor.

Volto a destacar que apesar de em um primeiro momento parecer haver certo equilíbrio entre implicações positivas e negativas, entendo serem essas majoritariamente positivas, para crescimento/aprimoramento docente, pois três dimensões advindas de relatos de ICs negativos, indicam reflexão por parte dos professores-participantes acerca dos ICs relatados: **reafirmação, percepção e ponderação**. Assim, destaco o grande potencial que os ICs têm de gerar reflexão.

Deste modo, defendo a tese de que professores, durante suas carreiras, podem sofrer ICs positivos e negativos relativos a três diferentes contextos - micro, meso e macro, com a participação de diferentes agentes sociais - alunos, terceiros, o próprio professor participante, a instituição de ensino e/ou seus gestores/coordenadores, o governo e a sociedade e tais incidentes implicam fortemente na constituição identitária docente, pois professores podem, a partir dos ICs, modificarem-se, permanecerem inertes, desistirem da profissão, reafirmarem sua identidade, tecerem julgamentos ou ponderações.

Assim, considero ser o resgate, compartilhamento e discussão de ICs, tanto na formação inicial conforme defende Seccato (2020), quanto na formação continuada de professores (CHIEN-WEN, 2018; NAZARI; COSTA, 2021), de grande importância. Acredito que a abordagem de ICs na formação inicial poderá prepará-los para melhor enfrentar situações análogas quando de sua inserção no mercado de trabalho e na formação continuada fomentará a troca de experiências que poderá levar professores que acreditem serem os únicos que já passaram por determinados ICs a sentirem-se acolhidos ao identificarem com relatos de situações similares.

Conforme expliquei no capítulo de procedimentos metodológicos, esta tese

adotou a APS apenas como método e não como abordagem. Inicialmente eu pretendia utilizá-la como abordagem, havendo o retorno aos participantes para apreciação dos resultados antes do término. Entretanto, face ao número elevado de dados, isso não foi possível, tendo a APS sendo utilizada apenas como método analítico. Ademais, gostaria de ressaltar que nenhum dos estudos por mim levantados traz uma análise com 105 participantes. O estudo com maior número de participantes foi o do Kiliç e Cinkara (2019) com 49 alunos de graduação na Turquia. Volto a destacar que meu intuito em ter grande número de respostas não foi de generalizar os resultados como geralmente ocorre em pesquisas quantitativas, mas de levantar os diferentes incidentes possíveis. Entendo que meu estudo se difere dos demais por mim levantados por identificar implicações do contexto macro – fatores sociais, ainda que de forma indireta, na identidade do professor de língua estrangeira. Estudos que identificaram agentes dos ICs, ou seja, Kiliç e Cinkara (2019) e Babaii, Molana e Nazari (2021), apontaram como agentes de ICs: alunos, o próprio professor, pais de alunos e pares profissionais, ou seja, o contexto micro e somente Babaii, Molana e Nazari (2021) menciona políticas institucionais, ou seja, o contexto meso. É possível que questões relacionadas ao contexto macro tenham surgido justamente pela diversidade de respostas e por contemplar professores de diferentes línguas estrangeiras e de diferentes setores do ensino de língua estrangeira. Assim, sugiro que outros estudos sejam feitos em diferentes localidades do país e com foco no contexto macro para melhor compreensão de seus efeitos.

Espero ter contribuído com estudos acadêmicos na área de ICs no ensino de língua estrangeira, por meio do detalhamento de contextos, atores sociais e implicações desses para a identidade profissional docente. A comunidade educacional poderá se beneficiar, ainda, pela participação em workshops/ cursos<sup>28</sup> sobre ICs que poderão ser ministrados por mim.

Considero que este estudo possui as seguintes limitações que poderão ser alvo de investigações futuras: I - relação de ICs e fases de formação identitária, já que não foi possível identificar neste estudo em que fase da atuação profissional os incidentes ocorreram, com exceção dos professores que se encontravam na fase inicial de suas carreiras; II - a relação mais detalhada entre ICs, suas implicações e

---

<sup>28</sup> Em 17-out-2021, ministrei Workshop intitulado “Critical Incidents in Teaching” na 18ª LABCI Conference que se deu de forma remota.

emoções declinadas a partir de um corpus mais restrito que possibilite tal detalhamento.

Ademais, relações de poder também poderiam ser analisadas, para melhor entendimento sócio-histórico-cultural. Entendo que houve desigualdade de poder na relação aluno-professor – contexto micro - quanto a RELAÇÃO INTERPESSOAL / objeção e DESVALORIZAÇÃO / descredibilidade, e na relação professor-instituição quanto à relação patriarcal observada na gestão escolar. Nos três casos, entendo haver resquícios do que Arias (2010) descreve como sendo colonialidade. O antropólogo distingue colonialismo de colonialidade. O primeiro, segundo ele, refere-se ao período histórico marcado pela dominação de metrópoles sobre suas colônias; já colonialidade, refere-se ao processo de dominação e dependência que mesmo com o fim do colonialismo permanece vigente na atualidade.

Na objeção e descredibilidade os alunos insatisfeitos com as situações fizeram uso do “jeitinho brasileiro”, que para Flach (2012) e Heloani (2016), tem características hierárquica e patrimonialista, para solucionarem seus problemas. Já na relação patriarcal da gestão escolar, entendo haver exemplos do que Arias (2010, p. 106) chama de colonialidade de poder, ou seja, há um aparato de controle da instituição “*que possibilitam a naturalização e universalização das ordens dominantes, de modo que dificilmente podem ser questionados*”. Assim, há indícios do fenômeno da colonialidade nos incidentes críticos relatados pelos professores, o que indicaria relações de poder. Entretanto, não sendo meu foco uma análise mais aprofundada das emoções, não posso afirmar haver relação direta entre as relações de poder e as implicações emocionais aqui relatados. Fica a possibilidade de que estudos futuros investiguem tal relação que poderá ser melhor analisada em estudos de caso.

No início desta tese, relatei dois incidentes nos quais tive tratamento como advogada e não como professora, que, de certa forma, foram a inspiração para esta investigação. No primeiro caso, quando fui tratada de uma maneira menos gentil/honrosa quando me identifiquei como professora em um primeiro momento, quando mencionei ser bacharel em direito, fato ocorrido em uma instituição financeira; e, quando uma secretária da instituição onde leciono, ao saber que de minha formação, pediu que a ajudasse em seu trabalho do curso de direito. Entendo que me viu como um par experiente, detentora de conhecimento da matéria pelo simples fato de eu ser bacharel em direito.

Em ambos os casos, houve o desconforto de minha parte pela diferença de

identidades idealizadas pelas partes envolvidas, e hoje, refletindo sobre o ocorrido, considero terem as implicações sido de reafirmação de minha identidade docente.

## REFERÊNCIAS

- ALLEN, H. W.; NEGUERUELA–AZAROLA, E. The professional development of future professors of foreign languages: Looking back, looking forward. **Modern Language Journal**, Madison, v. 94, n. 3, p. 377-395, 2010. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1540-4781.2010.01056.x>. Acesso em: 5 jul. 2022.
- ALMEIDA, L. R. O incidente crítico na formação e pesquisa em educação. **Educação & Linguagem**, São Bernardo do Campo, v. 12, n. 19, p. 181-200, 2009. Disponível em: [metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/EL/article/view/820/888](http://metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/EL/article/view/820/888). Acesso em: 5 jul. 2022.
- AMORIM, A. D.; FERNANDES, M. J. S. A prática docente e a construção da identidade profissional do professor. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 18., 2017, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: PUCPR, 2017. p. 4613 – 4626.
- ANDRÉ, M. E. D. Políticas de valorização do trabalho docente no Brasil: algumas questões. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 86, p. 213-230, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/Xkjc5kypp4ZnWdTwwHLc/?lang=pt>. Acesso em: 5 jul. 2022.
- ARCHANJO, R.; BARAHONA, M.; FINARDI, K. R.. Identity of foreign language pre-service teachers to speakers of other languages: Insights from Brazil and Chile. **Colombian Applied Linguistics Journal**, v. 21, n. 1, p. 71-84, 2019
- ARGON, T.; EKINCI, S. Teacher views on organizational support and psychological contract violation. **Journal of Education and Practice**, Hong Kong, v. 8, n. 2, p. 44-55, 2017. Disponível em: <https://www.iiste.org/Journals/index.php/JEP/article/view/35072/36073>. Acesso em: 5 jul. 2022.
- ARIAS, P. G. Corazonar desde las sabidurías insurgentes el sentido de las epistemologías dominantes, para construir sentidos otros de la existencia. **Sophia: Colección de Filosofía de la Educación**, Cuenca, v. 8, n. 1, p. 101-146, 2010. Disponível em: <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/9346/1/Corazonar%20desde%20las%20sabidurias%20insurgentes%20el%20sentido%20de%20las%20epistemologias%20dominantes.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2022.
- ARNOSTI, R. P.; BENITES, L. C.; SOUZA NETO, S. Profissão Professor: a dimensão afetiva contemplada em sua identidade. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 23, n. 44, p. 4-23, 2013. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/5942/5721>. Acesso em: 5 jul. 2022.
- BABAIL, E.; MOLANA, K.; NAZARI, M. Contributions of assessment-related critical incidents to language teacher identity development. **Innovation in Language Learning and Teaching**, London, v. 15, n. 5, p. 442-457, 2021. BARKHUIZEN, G. (ed.). **Reflections on language teacher identity research**. New York: Routledge,

2017.

BARNEKOW, V.; BUIJS, G.; CLIFT, S.; JENSEN, B. B.; PAULUS, P.; RIVETT, D.; YOUNG, I. **Health-promoting schools**: a resource for developing indicators. [S. l.]: IPC, 2006. Disponível em: [https://www.euro.who.int/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0017/240344/E89735.pdf](https://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0017/240344/E89735.pdf). Acesso em: 5 jul. 2022.

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

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003a.

BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003b.

BEAUCHAMP, C.; THOMAS, L. Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. **Cambridge Journal of Education**, Cambridge, v. 39, n. 2, p. 175-189, 2009.

BEIJAARD, D. Teacher learning as identity learning: models, practices, and topics. **Teachers and Teaching**, London, v. 25, n. 1, p. 1-6, 2018. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13540602.2019.1542871?scroll=top&needAccess=true>. Acesso em: 5 jul. 2022.

BEIJAARD, D. Teachers' Prior Experiences and Actual Perceptions of Professional Identity. **Teachers and Teaching**, London, v. 1, n. 2, p. 281-294, 1995.

BEIJAARD, D.; MEIJER, P. C.; VERLLOP, N. Reconsidering research on teachers' professional identity. **Teaching and Teacher Education**, New York, v. 20, n. 2, p. 107-128, 2004. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X04000034>. Acesso em: 5 jul. 2022.

BENDASSOLLI, P. F. Reconhecimento no trabalho: perspectivas e questões contemporâneas. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 17, n. 1, p. 37-46, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/yPXV5GCcFNTfX7sMRNTMBXh/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 5 jul. 2022.

BLOCK, D. **Second language identities**. Great Britain: MPG books, 2010.

BRAINE G. **Non-native educators in english language teaching**. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 1999.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. [Compilado até a Emenda Constitucional nº 105/2019]. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020.

BRASIL. Advocacia-Geral da União. Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011. Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei nº 8.112, de

11 de dezembro de 1990; revoga a Lei nº 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências.

**Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, ano 148, n. 221, p. 1, 18 nov. 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/lei/l12527.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12527.htm). Acesso em: 5 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_sit e.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf). San Francisco: Jossey Bass. 1990. Acesso em: 5 jul. 2022.

BRASIL. Ministério Da Educação. Lei nº 11.161 de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, p. 1, 8 ago. 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/l11161.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11161.htm). Acesso em: 5 jul. 2022.

BRASIL. Ministério Da Educação. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, ano 154, n. 35, p. 1, 17 fev. 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em: 5 jul. 2022.

BRASIL. Ministério Da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 1, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%201%C2%BA%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrange,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%201%C2%BA%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrange,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais). Acesso em: 5 jul. 2022.

BRASIL. Ministro de Estado da Saúde. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. O Plenário do Conselho Nacional de Saúde em sua Quinquagésima Nona Reunião Extraordinária, realizada nos dias 06 e 07 de abril de 2016, no uso de suas competências regimentais e atribuições conferidas pela Lei no 8.080, de 19 de setembro de 1990, pela Lei no 8.142, de 28 de dezembro de 1990, pelo Decreto no 5.839, de 11 de julho de 2006 [...]. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 98, p. 44-46, 24 maio 2016. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2022.

BROOKFIELD, S. D. **The skillful teacher**. San Francisco: Jossey Bass, 1990.

BYRNE, M. Critical incident technique as a qualitative research method. **AORN Journal**, Denver, v. 74, n. 4, p. 536-539, 2001. Disponível em: <http://aornjournal.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1016/S0001->

2092%2806%2961688-8. Acesso em: 5 jul. 2022.

CADETE, O.; OLIVEIRA, C.; LOPES, J. Determinantes individuais e organizacionais na percepção de indisciplina em sala de aula: um estudo transcultural. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, Coruña, v. 7, n. 1, p. 25-36, 2020. Disponível em:

[https://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/reipe.2020.7.1.5670/g5670\\_pdf](https://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/reipe.2020.7.1.5670/g5670_pdf).

Acesso em: 5 jul. 2022.

CAMERON, D.; FRAZER, E., HARVEY, P.; RAMPTON, M. B. H.; RICHARDSON, K. The relations between researcher and researched: Ethics, advocacy, and empowerment. *In*: GRADDOL, D.; MAYBIN, J.; STIERER, B. (ed.). **Researching language and literacy in social context**. Milton Keynes: The Open University, 1994. p. 18-25.

CAMPOS, A. G. Identidade em foco: uma revisão de estudos sobre identidade do professor de inglês. *In*: REIS, S.; CAMPOS, A. G.; SILVIA, J. O. (org.). **Construções discursivas de identidades educacionais**. Londrina: EDUEL, 2015. p. 20-43.

Disponível em:

[https://www.google.com.br/books/edition/Constru%C3%A7%C3%B5es\\_discursivas\\_de\\_identidades/3qc3DwAAQBAJ?hl=pt-BR&gbpv=1&printsec=frontcover](https://www.google.com.br/books/edition/Constru%C3%A7%C3%B5es_discursivas_de_identidades/3qc3DwAAQBAJ?hl=pt-BR&gbpv=1&printsec=frontcover). Acesso em: 5 jul. 2022.

CAPELLINI-PETRECHE, C. R. **Multiepistemologias na pesquisa de formação de professores de inglês**. 2020. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

CHARMAZ, K. **Constructing grounded theory**. Thousand Oaks: Sage Publications, 2006.

CHIEN-WEN, C. Analysis of design and delivery of critical incident workshops for elementary school English as a foreign language teachers in community of practice. **Education 3-13**, Essex, v. 46, n. 1, p.1-15, 2018.

CHIMENTÃO, L. K. **Entre quatro binários: um estudo sobre desenvolvimento profissional docente**. 2016. 359 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016. Disponível em:

[http://www.uel.br/projetos/etica/pages/arquivos/Bibliografia/CHIMENTAO\\_FINAL\\_2016.pdf](http://www.uel.br/projetos/etica/pages/arquivos/Bibliografia/CHIMENTAO_FINAL_2016.pdf). Acesso em: 5 jul. 2022.

CHOULIARAKI, L; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity: rethinking Critical Discourse Analysis**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

CHRISTIANS, C. G. A ética e a política na pesquisa qualitativa. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 141-162.

COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. **Research methods in education**. 5. ed. London: Routledge Falmer. 2000. Disponível em:

<https://www.uc.pt/fmuc/gabineteeducacaomedica/recursoseducare/livro35>. Acesso em: 5 jul. 2022.

COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. **Research methods in education**. 8. ed. New York: Routledge, 2018. Disponível em:

[https://www.daneshnamehicsa.ir/userfiles/files/1/9-](https://www.daneshnamehicsa.ir/userfiles/files/1/9-%20Research%20Methods%20in%20Education%20by%20Louis%20Cohen,%20Laurence%20Manion,%20Keith%20Morrison.pdf)

[%20Research%20Methods%20in%20Education%20by%20Louis%20Cohen,%20Laurence%20Manion,%20Keith%20Morrison.pdf](https://www.daneshnamehicsa.ir/userfiles/files/1/9-%20Research%20Methods%20in%20Education%20by%20Louis%20Cohen,%20Laurence%20Manion,%20Keith%20Morrison.pdf). Acesso em: 5 jul. 2022.

COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. **Research methods in education**. 6. ed. New York: RoutledgeFalmer, 2007. Disponível em: <https://gtu.ge/Agro-Lib/RESEARCH%20METHOD%20COHEN%20ok.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2022.

COLNERUD, G. Moral stress in teaching practice. **Teachers and teaching**, London, v. 21, n. 3, p. 346-360, 2015.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Stories of experience and narrative enquiry. **Educational Researcher**, New York, v. 19, n. 5, Washington, p. 2-14, 1990.

CONTRERAS, C.; MONEREO FONT, C.; BADIA GARGANTÉ, A. Explorando en la identidad: ¿como enfrentan los docentes universitarios los incidentes criticos que ocurren en las aulas de formacion de futuros profesores? **Estudios Pedagógicos**, Valdivia, v. 36, n. 2, p. 63-81, 2010. Disponível em: <http://revistas.uach.cl/pdf/estped/v36n2/art04.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2022.

CORADIM, J. N. **Ciclos reflexivos alternativos**. 2015. 348 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015. Disponível em: [https://silo.tips/queue/josimayre-novelli-coradim-ciclos-reflexivos-alternativos?&queue\\_id=-1&v=1657036205&u=MTg5LjkwLjY1LjE4Ng==](https://silo.tips/queue/josimayre-novelli-coradim-ciclos-reflexivos-alternativos?&queue_id=-1&v=1657036205&u=MTg5LjkwLjY1LjE4Ng==). Acesso em: 5 jul. 2022.

CORADIM, J. N. **Leitura crítica e letramento crítico: idealizações, desejos ou (im)possibilidades?** 2008. 76 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

CORBIN, J.; STRAUSS, A. L. **Basics of qualitative research**. Sage: Newbury Park, 1990.

CORBIN, J.; STRAUSS, A. L. **Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory**. 3. ed. London: Sage, 2008.

CORBIN, J.; STRAUSS, A. L. **Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory**. 4. ed. London: Sage, 2015.

CORBIN, J.; STRAUSS, A. L. **Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory**. 2. ed. Thousand Oaks: Sage, 1998.

COSTA, P. I.; NORTON, B. Introduction: identity, transdisciplinarity, and the good language teacher. **The Modern Language Journal**, Madison, v. 101, supl., 2017. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/modl.12368>. Acesso em: 5 jul. 2022.

COWIE, N.; SAKUI, K. Three Tales of Language Teacher Identity and Student Motivation. **JALT Journal**, Japan, v. 34, n. 2, p. 127-150, 2012. Disponível em: [https://jalt-publications.org/sites/default/files/pdf-article/jj2012b\\_art1.pdf](https://jalt-publications.org/sites/default/files/pdf-article/jj2012b_art1.pdf). Acesso em:

5 jul. 2022.

CUMMINS, J. **Language, power and pedagogy**: bilingual children in the cross-fire. Clevedon: Multilingual Matters, 2000.

DAY, C.; KINGTON, A.; STOBART, G.; SAMMONS, P. The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities. **British Educational Research Journal**, Oxford, v. 32, n. 4, p. 601-616, 2006. Disponível em: <https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1080/01411920600775316>. Acesso em: 5 jul. 2022.

DENARDI, D. A. C.; SOUZA MACHADO, E. H.; CAMILOTTI, C. P. A (Re)Construção da identidade do professor de língua inglesa sob a ótica de pesquisadores paranaenses. *In*: CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS, 6., 2017, Londrina. **Anais [...]**. Londrina: UEL, 2017. p. 241-253. Disponível em: <http://pdf.blucher.com.br.s3-sa-east-1.amazonaws.com/educationproceedings/clafpl2016/020.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2022.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e prática da pesquisa qualitativa. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-42.

EASTERBY-SMITH, M.; THORPE, R.; JACKSON, P. R.; JASPERSEN, L. J. **Management and business research**. 6. ed. Thousand Oaks: SAGE, 2018. Disponível em: <https://play.google.com/books/reader?id=9btBDwAAQBAJ&pg=GBS.PP1>. Acesso em: 5 jul. 2022.

EGIDO, A. A.; REIS, S. Ilustrações de princípios e procedimentos da análise paradigmática e sintagmática. **Caminhos em Linguística Aplicada**, Taubaté, v. 21, n. 2, p. 1-20, 2019. Disponível em: <http://periodicos.unitau.br/ojs/index.php/caminhoslinguistica/article/view/2781/1877>. Acesso em: 5 jul. 2022.

EGIDO, A. A.; SANTOS, C. A. O.; HESHIKI, S. R. A. Apropriação da Grounded Theory nos estudos da linguagem. **RevLet: revista virtual de letras**, Jataí, v. 11, n. 1, p. 19-37, 2019. Disponível em: <http://www.revlet.com.br/artigos/488.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2022.

ESPÍRITO SANTO, D. O.; BAPTISTA, L. M. T. R. Performances identitárias e práticas translíngues em redes sociais: implicações para o ensino de línguas. **The Specialist**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 1-20, 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/38209/27365>. Acesso em: 5 jul. 2022.

FARRELL, T. S. C. Critical incidents in ELT initial teacher training. **ELT Journal**, Oxford, v. 62, n. 1, p. 3-10, 2008. Disponível em: <https://academic.oup.com/eltj/article/62/1/3/415982>. Acesso em: 7 jul. 2022.

FERREIRA, F. S.; SANTOS, F. A. dos. As estratégias do “movimento pela base” na

construção da BNCC: consenso e privatização. **Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, Araraquara, v. 22, n. 1, p. 189-208, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/14031/9406>. Acesso em: 6 jul. 2022.

FERRONI, R.; SÁ, M. H. A. Explorando a construção de identidades nas interações entre professor e aluno na aula de língua estrangeira: reflexões para a prática didática. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, v. 15, n. 2, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/1470>. Acesso em: 10 jul. 2022.

FINARDI, K. R.; FRANÇA, C. O inglês na internacionalização da produção científica brasileira: evidências da subárea de linguagem e linguística. **Revista Intersecções**, Jundiaí, v. 19, ano 9, n. 2, p. 234-250, 2016. Disponível em: <https://revistas.anchieta.br/index.php/RevistaIntersecoes/article/view/1284/1167>. Acesso em: 6 jul. 2022.

FISCHER, J. K.; SCHROEDER, J. B.; TONTINI, G. Análise de incidentes críticos: uso prático desta metodologia numa pesquisa de satisfação dos usuários de serviços bancários. **Revista Brasileira de pesquisas de Marketing Opinião e Mídia**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 38-46, 2009.

FISHER, R.; BROCK, C. H.; FRAHM, T.; VAN WIG, A.; GILLIS, V. R. Reflections on writing and identity: exploring the role of qualifying exams in the sociocultural development of doctoral students. **Studies in Continuing Education**, London, v. 41, p. 365-380, 2019.

FISTAROL, C. F. S.; FISCHER, A.; BAILER, C. O processo de estágio na formação docente de professores de língua inglesa: um olhar de licenciandas de um curso de Letras. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 2, p. 623-637, 2018. <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11333/7361>. Acesso em: 06 jul. 2022.

FLACH, L. O jeitinho brasileiro: analisando suas características e influências nas práticas organizacionais. **Revista Gestão e Planejamento**, Salvador, v. 12, n. 3, p. 499-514, 2012. Disponível em: <https://revistas.unifacs.br/index.php/rgb/article/view/1197/1852>. Acesso em: 6 jul. 2022.

FLANAGAN, J. C. A técnica do incidente crítico. **Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 99-141, 1973. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/abpa/article/view/16975/15786>. Acesso em: 6 jul. 2022.

FOGUEL, F. H. S.; FINGERMAN, N. N. Técnica do incidente crítico: reflexões sobre possibilidades de uso no campo da administração pública. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 4., 2010, Rio Claro. **Anais** [...]. Rio Claro: UNESP, 2010. p. 1-15. Disponível em: <https://arquivo.sepq.org.br/IV-SIPEQ/Anais/artigos/95.pdf>. Acesso em: 6 jul. 2022.

FOLLE, A.; NASCIMENTO, J. V. Estudos sobre Desenvolvimento Profissional: da

Escolha á Ruptura da Carreira Docente. **Revista da Educação Física**, Maringá, v. 19, n. 4, p. 605-618, 2008. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3521/3791>. Acesso em: 6 jul. 2022.

FRANÇA. Ministère de L'Éducation Nationale et de La Jeunesse. Politique de santé en faveur des élèves. **BOEN**, Paris, n. 12, 12 nov. 2015.

FRANCO, F. C. Os incidentes críticos na trajetória de professores de arte. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 16, n. 2, p. 313-327, 2013. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/5431/4419>. Acesso em: 6 jul. 2022.

FRIDMAN, L. C. **Vertigens pós-modernas**: configurações institucionais contemporâneas. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

GABRIEL, M.; ALBUQUERQUE, J. I. A. Momentos críticos: formação informada no ensino-aprendizagem de PLA em contexto de migração forçada. **Fórum Linguíst!co**, Florianópolis, v. 18, n. 3, p. 6479-6494, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/76540/47673>. Acesso em: 6 jul. 2022.

GAMERO, R. Identidade profissional do professor de inglês: um levantamento de dissertações e teses de 1985 a 2009. *In*: REIS, S.; VEEN, K. V.; GIMENEZ, T. (org.). **Identidades de professores de línguas**. Londrina: EDUEL, 2011. p. 83-102.

GEE, J. P. **An introduction to discourse analysis**: theory and method. New York: Routledge, 1999. Disponível em: [https://fib.unair.ac.id/jdownloads/Materi%20Kuliah/Magister%20Kajian%20Sastra%20dan%20Budaya/Analisis%20Wacana/an\\_introduction\\_to\\_discourse\\_analysis\\_theory\\_adn\\_method\\_james\\_paul\\_gee\\_routledge\\_1999.pdf](https://fib.unair.ac.id/jdownloads/Materi%20Kuliah/Magister%20Kajian%20Sastra%20dan%20Budaya/Analisis%20Wacana/an_introduction_to_discourse_analysis_theory_adn_method_james_paul_gee_routledge_1999.pdf). Acesso em: 6 jul. 2022.

GEE, J. P. Identity as na analytic lens for reserch in education. *In*: SECADA, W. G. (ed.). **Review of research in education**. Washington, DC: American Educational Research Association, 2001. v. 25, p. 99-125.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. Tradução de Raul Fiker. São Paulo: UNESP, 1990. Disponível em: <http://www.afoiceeomartelo.com.br/posfsa/autores/Giddens,%20Anthony/ANTHONY%20GIDDENS%20-%20As%20Consequencias%20da%20Modernidade.pdf>. Acesso em: 6 jul. 2022.

GIDDENS, A. Risco, confiança, Reflexividade. *In*: GIDDENS, A.; LASH, S.; BECK, U. **Modernização reflexiva**: política, tradição e estética na ordem social moderna. São Paulo. Unesp, 1997.

GIMENEZ, T.; EL KADRI, M. S.; CALVO, L. C. S.; SIQUEIRA, D. S. P.; PORFÍRIO, L. Inglês como língua franca: desenvolvimentos recentes. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 15, n. 3, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/MYDYbjDqBK4SNBvxg6DBfjS/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2022.

GIVEN, L. M. **The sage encyclopedia of qualitative research handbook**. Thousand Oaks: Sage Publications, 2008. v.1-2.

GLASER, B. G. **Basics of grounded theory analysis: emergence vs. forcing**. Mill Valley: Sociology Press, 1992.

GLASER, B. G. **Theoretical sensitivity: advances in the methodology of grounded theory**. Mill Valley: Sociology Press, 1978.

GLASER, B. G.; STRAUSS, A. L. **The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research**. New Brunswick: Aldine, 1967. Disponível em: [http://www.sxf.uevora.pt/wp-content/uploads/2013/03/Glaser\\_1967.pdf](http://www.sxf.uevora.pt/wp-content/uploads/2013/03/Glaser_1967.pdf). Acesso em: 6 jul. 2022.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. Competing paradigms in qualitative research. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN Y. S. (ed.). **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks: Sage, 1994. p. 105-117.

GUISSO, L.; GESSER, M. Sentidos atribuídos pelos professores de séries iniciais aos desafios na carreira docente. **Pro-Posições**, Campinas, v. 30, p. 1-18, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/CHz9T3Dr5nTrJmW6p6XGrrb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 6 jul. 2022.

HALL, J. M.; TOWNSEND, S. D. C. Using critical incidents and E-Portfolios to understand the emergent practice of Japanese student-teachers of English. **Teaching and Teacher Education**, New York, v. 62, p. 1-9, 2017. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X16306278>. Acesso em: 6 jul. 2022.

HALL, S. **A identidade cultura na pós-modernidade**. 8. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo: Loyola, 1992.

HELOANI, R. Assédio moral: ultraje a rigor. **Revista Direitos Trabalho e Política Social**, Cuiabá, v. 2, n. 2, p. 29-42, 2016. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/rdtps/article/view/8763/5966>. Acesso em: 06 jul. 2022.

HIPERÔNIMO. *In*: DICIO: dicionário online de português. Porto: 7Graus, 2022. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/hiperonimo/>. Acesso em: 7 jul. 2022.

HIPÔNIMO. *In*: DICIO: dicionário online de português. Porto: 7Graus, 2022. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/hiponimo/>. Acesso em: 7 jul. 2022.

ILHA, F. R. S.; HYPOLITO, A. M. O trabalho docente no início da carreira e sua contribuição para o desenvolvimento profissional do professor. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 10, n. 17, p. 99-114, 2014. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/781>. Acesso em: 6 jul. 2022.

JASNIEVSKI, C. C. **Insatisfação e mudanças**: identidades sobre o real e o ideal nas bases de conhecimento do professor. 2013. 130 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

JESUS, S. N. Desmotivação e crise de identidade na profissão docente. **Katálysis**, Florianópolis, v. 7, n. 2, p. 192-202, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/6458/6317>. Acesso em: 6 jul. 2022.

JORDÃO, C. M. A língua inglesa como “commodity”: direito ou obrigação de todos?. *In*: CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 8., 2004, Coimbra. **Anais [...]**. Coimbra: CES, 2004. p. 3-12. Disponível em: <https://docplayer.com.br/5840269-A-lingua-inglesa-como-commodity-direito-ou-obrigacao-de-todos.html>. Acesso em: 6 jul. 2022.

JOURDAN, D.; SIMAR, C.; DEASY, C.; CARVALHO, G. S.; MCNAMARA, P. M. School health promotion and teacher professional identity. **Health Education**, Reston, v. 116, n. 2, p. 106-122, 2016. Disponível em: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/HE-07-2014-0078/full/pdf?title=school-health-promotion-and-teacher-professional-identity>. Acesso em: 6 jul. 2022.

KARIMI, M. N.; NAZARI, M. Examining L2 teachers’ critical incidents: a complexity theoretic perspective. **Innovation in Language Learning and Teaching**, London, v. 15, n. 1, p. 81-98, 2019.

KELCHTERNMANS, G. Teacher vulnerability: understanding its moral and political roots. **Cambridge Journal of Education**, Cambridge, v. 26, n. 3, p. 307-324, 1996.

KHANDELWAL, K. A. Effective teaching behaviors in the college classroom: a critical incident technique from students’ perspective. **International Journal of Teaching and Learning in Higher Education**, [s. l.], v. 21, n. 3, p. 299-309, 2009. Disponível em: <https://www.isetl.org/ijtlhe/pdf/IJTLHE597.pdf>. Acesso em: 6 jul. 2022.

KILIÇ, M.; CINKARA, E. Critical incidents in pre-service EFL teachers’ identity construction process. **Asia Pacific Journal of Education**, London, v. 40, n. 2, p. 182-196, 2019.

KLEIMAN, A. B; MATENCIO, M. L. M. (org.). **Letramento e formação de professores**: práticas discursivas, representações e construção do saber. São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

LACLAU, E. **New reflections on the resolution of our time**. London: Verso, 1990. Phronesis Series.

LEITE, N. C. **O mal-estar do professor de língua inglesa, analisando posições subjetivas**. 2018. 158 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/30292/1/TESE%20FINAL.pdf>. Acesso em: 6 jul. 2022.

LENGELIN, M. M.; PABLO, I. M. Reflections on critical incidents of EFL teachers

during career entry in central Mexico. **HOW**, Bogotá, v. 23, n. 2, p. 75-88, 2016.

Disponível em:

<https://www.howjournalcolombia.org/index.php/how/article/view/158/378>. Acesso em: 6 jul. 2022.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Nonoai: Alternativa, 2001.

LINCOLN, Y. S.; GUBA, E. G. Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (org.). **O Planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Tradução Sandra Regina Netz. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p.169-192.

LIPOVETSKY, G. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Editora Barcarolla, 2004.

LONGARAY, E. A. **Identidades em construção na sala de aula de língua estrangeira**. 2005. 94 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

MASLOW, A. H. Peak experiences as acute identity experiences. **The American Journal of Psychoanalysis**, New York, v. 21, n. 2, p. 254-262, 1961.

MARZARI, G. Q. Formação e identidade de professores de línguas (estrangeiras). **Linguagens & Cidadania**, Santa Maria, v. 5, n. 2, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/30363> Acesso em: 10 jul. 2022.

MCADAMS, D. P. **Power, intimacy, and the life story**: Personological inquiries into identity. New York: Dorsey Press, 1985.

MEASOR, L. Critical Incidents in the classroom: identities, choices and careers. *In*: BALL, S. J.; GOODSON, I. F. (ed.). **Teachers' lives and careers**. London: Falmer Press, 2005. p. 61-77.

MEIHAMI, H.; SALITE, I. EFL teachers' cultural identity development through participating in cultural negotiation: probing EFL students' perspectives. **Journal of Teacher Education for Sustainability**, Latvia, v. 21, n. 1, p. 115-127, 2019. Disponível em: [http://www.ise-lv.eu/ufiles/1617175779JTEFS\\_2019\\_vol%2021\\_no%201.pdf](http://www.ise-lv.eu/ufiles/1617175779JTEFS_2019_vol%2021_no%201.pdf). Acesso em: 7 jul. 2022.

MEIJER, P. C. The role of crisis in the development of student teachers' professional identity. *In*: LAURIALA, A.; RAJALA, R.; RUOKAMO, H.; YLITAPIO-MÄNTYLÄ, O. (ed.). **Navigating in educational contexts**: identities and cultures in dialogue. Rotterdam: Sense Publishers, 2011. p. 41-54.

MERRIAM, S. **Qualitative research**: a guide to design and Implementation, Sana Francisco: Jossey-Bass, 2009.

MILES, M. B.; HUBERMAN, A. M. **Qualitative data analysis**: a sourcebook of new methods. Beverly Hills: Sage, 1984.

MOORE, B. **In what way do teachers learn to use their identity to influence their**

**classroom management?**. 2017. 46 f. Thesis (Master in Learning and Teaching) – University of Oxford, Oxford, 2017. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/332531448\\_In\\_what\\_way\\_do\\_teachers\\_learn\\_to\\_use\\_their\\_identity\\_to\\_influence\\_their\\_classroom\\_management](https://www.researchgate.net/publication/332531448_In_what_way_do_teachers_learn_to_use_their_identity_to_influence_their_classroom_management). Acesso em: 06 jul. 2022.

MORGAN, B. Teacher identity as pedagogy: towards a field-internal conceptualisation in bilingual and second language education. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, Clevedon, n. 7, p. 172-188, 2004.

NAZARI, M.; COSTA, P. I. Contributions of a professional development course to language teacher identity development: critical incidents in focus. **Journal of Teacher Education**, Thousand Oaks, p.1-15, 2021. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/00224871211059160>. Acesso em: 6 jul. 2022.

NEILSEN, R. Moments of disruption' and the development of expatriate TESOL teachers. **English Australia Journal**, Darlinghurst, v. 27, p. 18-32, 2011. Disponível em: <https://eprints.qut.edu.au/47155/1/47155.pdf>. Acesso em: 6 jul. 2022.

NERI, Marcelo cortes. **Motivos da evasão escolar**. São Paulo: Instituto Unibanco, 2009. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/motivos-da-evasao-escolar,12fcc791-cdd4-4daa-8ded-1cb995f0a85c>. Acesso em: 6 jul. 2022.

NORTON, P. B. Social identity, investment, and language learning. **TESOL Quarterly**, Washington, v. 29, n. 1, 1995.

OLIVEIRA, H. F. Tiranias da identidade do professor de LE: crenças, emoções e ações por meio da linguagem. **Letras Escreve**, Macapá, v. 6, n. 2, p. 13-38, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/letras/issue/view/118>. Acesso em: 10 jul. 2022.

PANADERO, E.; MONEREO, C. Using shared reports to explore the nature and resolution of critical incidents between higher education teachers and students. **Electronic Journal of Research in Educational Psychology**, [S. l.], v. 12, p. 241-262, 2014.

PANONT, D. A. C. **O patrimonialismo no Brasil e suas influências para a educação**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

PARANÁ. Assembleia Legislativa. **Lei nº 11.574 de 5 de novembro de 1996**. Autoriza o Poder Executivo a incluir o ensino da Língua Espanhola como opção para a matéria "Língua Estrangeira Moderna nas escolas de 1º e 2º Graus da rede pública de ensino". Curitiba: Assembleia Legislativa, 1996.

PARANÁ. Assembleia Legislativa. **Lei nº 13.155 de 23 de maio de 2001**. Autoriza a inclusão das disciplinas de inglês e/ou Espanhol nos períodos de 6a a 8a séries das Escolas públicas do Estado. Curitiba: Assembléia Legislativa, 2001.

PARANÁ. Secretaria da Educação e do Esporte. **Referencial curricular do Paraná**.

Curitiba: SEED, [2018]. Disponível em:

<http://www.referencialcurricular.doparana.pr.gov.br/#>. Acesso em: 8 jul. 2022.

PASSOS, V. O. A. **O relacionamento professor-aluno e o bullying no ensino fundamental**. 2012. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

PATRÍCIO, M. E. Traços principais do perfil do professor do ano 2000. **Inovação**, Lisboa, n. 2, p. 229-245, 1989.

PATTON, M. Q. **Qualitative research and evaluation methods**. 4. ed. California: Thousand Oaks, 2015.

PAULA, S. R.; FARIA, M. A. Afetividade na aprendizagem. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, São Roque, v. 1, n. 1, 2010.

PENNINGTON, M. C.; RICHARDS, J. C. Teacher identity in language teaching: integrating personal, contextual, and professional factors. **RELC Journal**, Los Angeles, v. 47, n. 1, p. 1-19, 2016.

PENNYCOOK, A. D. Critical moments in a TESOL praxicum. *In*: NORTON, B.; TOOHEY, K. **Critical pedagogies and language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. p. 327-345.

PORTAL DE PERIÓDICOS DA CAPES. Pesquisa brasileira: desempenho e tendências. **Boletim Eletrônico**, Brasília, n. 72, 2019. Disponível em: <http://mailer.periodicos.capes.gov.br/?m=119&p=view&pi=ViewBrowserPlugin&uid=11e8f60055a1b7ef8d066f61704ff3c9>. Acesso em: 5 jul. 2022.

PREECE, S. (org.). **The routledge handbook of language and identity**. New York: Routledge, 2016.

QINGLING, Y.; QUNHUA, Y.; YING, W. Exploring professional development from brief experiences: case studies of secondary EFL teachers in China. **English Language Teaching**, London, v. 9, n. 12, p. 109-116, 2016. Disponível em: <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/64552>. Acesso em: 6 jul. 2022.

QUEVEDO-CAMARGO, G.; EL KADRI, M. S.; RAMOS, S. M. Identidade do professor de língua inglesa: um levantamento eletrônico das pesquisas no Brasil. *In*: REIS, S.; VAN VEEN, K.; GIMENEZ, T. **Identidades de professores de línguas**. Londrina: EDUEL, 2011. p. 47-82.

REICHMANN, C. L.; ROMERO, T. R. S. Language teachers' narratives and professional self-making. **DELTA**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 1-25, 2019.

REIS, S. Análise paradigmática e sintagmática em pesquisa qualitativa com dados de linguagem humana. **Revista Signum**, Londrina, v. 21, n. 2, p. 147-171, 2018.

REIS, S.; EGIDO, A. A. Ontologia, epistemologia e ética como determinantes metodológicos em estudos da linguagem. *In*: REIS, S. (org.). **História, políticas e ética na área profissional da linguagem**. Londrina: Eduel, 2017. p. 227-250.

- REYES JUNIOR, E.; CARDOSO, C. M. A técnica de incidentes críticos na compreensão da evolução da confiança organizacional. *In: ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO*, 30., São Carlos. **Anais [...]**. São Paulo: Enegep, 2010.
- RIBEIRO, K. R.; MOLL, E. S. Por que professor? Docência em língua inglesa e (m)navegações identitárias. **Revista Gatilho**, Juiz de Fora, v. 18, p. 185-210, 2020.
- ROBERS, S.; ZHANG, J.; TRUMAN, J. **Indicators of school crime and safety**. Washington: National Center for Education Statistics, 2012.
- ROCHA, I. S.; MARANHÃO, T. L. G.; BARROSO, M. L.; BATISTA, H. M. T. Estresse ocupacional na docência: revisão da literatura. **ID online Revista de Psicologia**, Jaboatão dos Guararapes, v. 10, v. 30, supl. 2, 2016.
- RODGERS, C. R.; SCOTT, K. H. The development of the personal self and professional identity in learning to teach. *In: COCHRAN-SMITH, M.; FEIMAN-NEMSER, S.; MCINTYRE, D. J.; DEMERS, K. E. (ed.). Handbook of research on teacher education: enduring questions in changing contexts*. 3. ed. New York: Routledge, 2008.
- SALINAS, D. EFL Teacher Identity: Impact of Macro and Micro Contextual Factors in Education Reform Frame in Chile. **World Journal of Education**, Ontario, v. 7, n. 6, 2017.
- SANTOS, B. P.; SCHWARTZ, E.; BEUTER, M.; ECHEVARRÍA, M. E.; FEIJÓ, A. M.; DUARTE, G. C. Transplante renal: análise comportamental a partir da Técnica dos Incidentes Críticos. **Aquichan**, Bogotá, v. 16, n. 1, p. 83-93, 2016. DOI 10.5294/AQUI.2016.16.1.9.
- SANTOS, I. R.; SILVA, R. H. R. Implicações da política de educação especial na construção da identidade docente. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 1, n. 2, p. 52-65, 2015.
- SAVVA, M. Characteristics of the International Educator and the strategic role of critical incidents. **Journal of Research in International Education**, India, v. 14, n. 1, p. 16-28, 2015.
- SCARTEZINI, R.; MONEREO, C. The development of university teachers' professional identity: a dialogical study. **Research Papers in Education**, London, v. 33, n. 1, p. 42-58, 2016.
- SCHWANDT, T. Três Posturas Epistemológicas na Pesquisa Qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construtivismo social. *In: DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: Teorias e Abordagens*. 2a. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 193 - 218
- SCHON, D. A. **The reflective practitioner: how professionals think in action**. New York: Basic Books (AZ), 1984.
- SCHULZ, R. A. Foreign language teacher development: MLJ perspectives -1916-1999. **Modern Language Journal**, Madison, v. 84, p. 495-522, 2000.

SCHUTZ, P. A.; NICHOLS, S. L.; SCHWENKE, S. Critical events, emotional episodes, and teacher attributions in the development of teacher identities. *In*: SCHUTZ, P. A.; HONG, J.; FRANCIS, D. C. (ed.). **Research on teacher identity: mapping challenges and innovations**. [S. l.]: Springer, 2018. p. 49-60.

SECCATO, M. G. **Incidentes críticos na formação na formação de professores de língua inglesa**: conceitos, características e reações. 2020. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2020.

SENEFONTE, F. H. R. **Informal English**: learning, teaching and teacher education. 2018. 601 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

SENEL, M. Exploring ELT students' professional identity formation through the perspectives of critical incidents. **European Journal of Educational Research**, Hanover, v. 10, n. 2, p. 629-640, 2021.

SERNA-GUTIÉRREZ, J. I. O; MORA-PABLO, I. Critical incidents of transnational student-teachers in central Mexico. **Profile**: issues in teachers' professional development, Bogotá, v. 20, n. 1, p. 137-150, 2018. Disponível em: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/62860/63930>. Acesso em: 6 jul. 2022.

SHAPIRA-LISHCHINSKY, O. From ethical reasoning to teacher education for social justice. **Teaching and Teacher Education**, New York, v. 60, p. 245-255, 2016. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X16301974?via%3Dihub>. Acesso em: 6 jul. 2022.

SILVA FILHO, R. B.; ARAÚJO, R. M. L. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 35-48, 2017.

SILVA, I. I. **Ressignificando as identidades no ensino aprendizagem de língua inglesa em uma escola da rede Estadual**. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

SILVA, M. V. (Des)políticas linguísticas no Brasil: a reforma do ensino médio e a exclusão do ensino de língua espanhola na educação básica. **Revista Diálogos**, Cuiabá, v. 6, n. 2, 2018.

SILVA, R. L.; SOUZA, V. L. T.; ARINELLI, G. S.; DUGNANI, L. A. C. Relação família-escola e o futuro de estudantes do ensino médio público noturno. **Revista Brasileira da Pesquisa Sócio-Histórico-Cultural e da Atividade**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, 2020. Disponível em: <https://www.revistashc.org/index.php/shc/article/view/62>. Acesso em: 10 jul. 2022.

SISSON, J. The significance of critical incidents and voice to identity and agency. **Teachers and Teaching**, London, v. 22, n. 6, 2016.

SKALAND, B. Student-to-teacher violation and the threat to a teacher's self. **Teaching and Teacher Education**, New York, v. 59, p. 309-317, 2016.

SMART B. **Facing modernity**. London: Sage, 1999.

SOUZA, A. R. Projetos de leis para implantação do ensino do espanhol nas redes de ensino estaduais (2017-2020). *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISPANISTAS, 11., 2020, Campina Grande. **Anais** [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/72671>. Acesso em: 6 jul. 2022.

STRAUSS, A. L.; RAINWATER, L. **The professional scientist**. Chicago: Aldine Press, 1962.

TARÁBOLA, L. L. M. **O professor entre o profissionalismo e o heroísmo**: as motivações e expectativas para a escolha da carreira docente. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

TAVARES, C. M. M.; NOGUEIRA, M. O. Relação família-escola: possibilidades e desafios para a construção de uma parceria. **Revista Formação@Docente**, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, 2013.

THE DOUGLAS FIR GROUP. A transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world. **The Modern Language Journal**, Madison, v. 100, supl. 16, 2016. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/modl.12301>. Acesso em: 6 jul. 2022.

THORNE, F. C. The clinical use of peak and nadir experience reports. **Journal of Clinical Psychology**, Brandon, v. 19, n. 2, p. 248-250, 1963.

TÍLIO, R. Cultura (s), Identidade (s) e ensino de línguas na contemporaneidade. TÍLIO, R.; SANTOS, M.; BARROS, J. (org.). **Questões identitárias no ensino de línguas estrangeiras**. Campinas: Pontes, 2019.

TÍLIO, R. Ensino crítico de língua: afinal, o que é ensinar criticamente? *In*: JESUS, D. M.; ZALIN-VESZ, F.; CARBONIERI, D. (org.). **Perspectivas críticas no ensino de línguas**: novos sentidos para a escola. Campinas: Pontes Editores, 2017. p. 19-32.

TÍLIO, R.; SANTOS, M.; BARROS, J. (org.). **Questões identitárias no ensino de línguas estrangeiras**. Campinas: Pontes, 2019.

TRIPP, D. Teachers' lives, critical incidents, and professional practice. **Qualitative Studies in Education**, Basingstoke, v. 7, n. 1, p. 65-76, 1994.

ULRICH, E. **Percepções de professores universitários sobre as relações interprofissionais que levam a estresse**. 2005. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

USHIODA, E. The role of motivational thinking in autonomous language learning. *In*: LITTLE, D.; VOSS, B. (ed.). **Language centres**: planning for the new millennium Plymouth. Plymouth: University of Plymouth, 1998. p. 39-50.

VASCONCELOS, E. F. S. Researching language: issues of power and method. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, Brasília, v. 3, n. 1, p. 134-139, 1997.

Resenha da obra de: CAMERON, D.; FRAZER, E.; HARVEY, P.; RAMPTON, M. B. H.; Kay RICHARDSON, K. *Researching language: issues of power and method*. New York: Routledge, 1992. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/4059/3723>. Acesso em: 5 jul. 2022.

VEEN, K. V.; SLEEDGERS, P.; DE VEM, P. A identidade de um professor, suas emoções e seu compromisso com a mudança. *In*: REIS, S.; VAN VEEN, K.; GIMÉNEZ, T. **Identidades de professores de línguas**. Londrina: EDUEL, 2011. p. 83-102.

WALKER, R.; HOYLE, E.; MCCORMICK, R. **Innovation, the school and the teacher**. Berkshire: Open University Press, 1976.

WENTZEL, K. Students' Relationships with Teachers as Motivational Contexts. *In*: WENTZEL, K.; WIGFIELD, A. **Handbook of motivation at school**. New York: Routledge, 2009. p. 301-322.

WILLIAMS, J.; GRIERSON, A. Facilitating professional development during international practicum: understanding our work as teacher educators through critical incidents. **Studying Teacher Education**, Australian, v. 12, n. 1, p. 55-69, 2016.

WOGIŃSKI, G. R.; COSTA, L. J. M. A situação da oferta (2005-2015) do ensino de LEM-Espanhol na Rede Pública Estadual/Federal de Educação Básica no Estado do Paraná. *In*: BARROS, C.; COSTA, E.; GALVÃO, J. (org.). **Dez anos da “Lei do Espanhol” (2005-2015)**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2016. p. 423-469. Disponível em: [http://www.lettras.ufmg.br/padrao\\_cms/documentos/eventos/vivavoz/Dez%20anos%20da%20Lei%20do%20Espanhol.pdf](http://www.lettras.ufmg.br/padrao_cms/documentos/eventos/vivavoz/Dez%20anos%20da%20Lei%20do%20Espanhol.pdf). Acesso em: 06 jul. 2022.

WOLFF, D.; COSTA, P. I. Expanding the Language Teacher Identity Landscape: An Investigation of the Emotions and Strategies of a NNEST. **The Modern Language Journal**, Madison, v. 101, n. supl., 2017. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/modl.12368>. Acesso em: 5 jul. 2022.

WOODS, P. **Critical events in teaching and learning**. London: Routledge, 1993.

XAVIER, R. A. R.; PONTES, C. N. O.; MENICONI, F. C.; FEITOSA, D. S. A lei nº 13.415/2017 e o apagamento da disciplina de língua espanhola dos currículos das escolas públicas de Alagoas. **Educte**, Maceió, v. 11, n. 1, p. 1426-1438, 2020.

ZARAGOZA, J. M. E. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. Tradução de Durley de Carvalho Cavicchia. Bauru: EDUSC, 1999.

ZEMBYLAS, M. Emotions and teacher Identity: a poststructural perspective. **Teachers and Teaching**, London, v. 9, n. 3, p. 213-238, 2003.

ZULKE, M. I. U.; NARDI, H. C. As interfaces entre o público e o privado na produção do discurso da eficiência nas escolas de educação profissional. **Aletheia**, Canoas, v. 29, p. 161-176, 2009.

**GLOSSÁRIO**

Acadêmico-profissional	relativo a formação (inicial e/ou continuada) e/ou à carreira
Apreciação	demonstração de estima
Aprimoramento	relativo à melhora, aperfeiçoamento, progresso
Autoestima	qualidade de quem se valoriza, está satisfeito com seu modo de ser
Autoimagem	como os participantes se veem, se projetam no mundo
Avaliação positiva	opinião, julgamento favorável ou que denote confiança
Barreiras	situações que configuraram obstáculos na carreira do docente de língua estrangeira; obstáculos ou algo que cause dificuldade
Cognitivo	relativo a processos mentais
Colocação acadêmico/profissional	conquista de uma posição acadêmica e ou profissional
Construtivo	Relativo a sentimentos positivos
Contexto macro	refere-se a instâncias superiores tais como Secretarias de Educação, Governo Estadual, Governo Federal bem como

peessoas instituídas em cargos em tais alçadas com poder de decisão. Incluem-se também às políticas sociais e questões que perpassam os contextos micro e macro

Contexto meso	refere-se a instâncias superiores ao contexto micro, englobando a instituição de ensino como entidade ou na pessoa que responda por ela e/ou tenha cargo de tomada de decisão
Contexto micro	refere-se a aspectos e/ou pessoas com relação de mais proximidade ao participante da pesquisa, tais como: sala de sala, alunos, pais de alunos, colegas de profissão, professores dos participantes da pesquisa e outros
Danoso	Refere-se a sentimentos negativos
Desvalorização	depreciação; juízo de valor negativo sobre alguém; ação de menosprezar ou depreciar algo ou alguém
Êxito	refere-se a experiências positivas/ de sucesso
Êxito pessoal	refere-se a experiências positivas/ de sucesso vivenciadas pelo próprio docente
Fatores governamentais	referem-se a ações que partem de esferas acima das instituições de ensino às quais o professor se reporta. i.e. Secretarias de Educação, Governo Estadual, Governo Federal bem como pessoas instituídas em cargos em tais alçadas com poder de decisão

Reconhecimento	Refere-se a lembrança de ato de gratidão
Reencontro	encontrar-se de novo após um tempo sem contato
Relação interpessoal	termo que se refere à relação, ligação ou vínculo entre duas ou mais pessoas em um determinado contexto
Relação Patriarcal	relação de hierarquia entre os envolvidos na relação
Relação Patrimonial	aquele que possui mais bens e posses é entendido como detentor do poder
Self	relacionado com si mesmo; com a própria pessoa que fala; refere-se à construção de significado que o indivíduo faz do seu mundo interior (o eu) e mundo externo (ex. experiências vividas, o ambiente)
Terceiros	pessoas ou entidades que não sejam o professor participante (e.g.: alunos, colegas, seus familiares, familiares dos alunos)
Fatores sociais	englobam questões que dizem respeito à sociedade e aos cidadãos, muitos destes protegidos por garantias constitucionais
Gestão de Recursos Humanos	diz respeito ao relacionamento entre pessoas dentro da instituição com vistas à boa convivência
Gestão escolar	termo amplo utilizado para se referir à administração

escolar como um todo englobando, práticas, funcionários, estrutura física e relação escola - aluno – pais

Gestão Financeiro-Administrativa	questões que envolvem: I - a estrutura, condições e organização física (i.e., reforma no prédio e salas de aula, condição do mobiliário e equipamentos); II - questões legais (i.e. direitos e deveres dos alunos e funcionários); III - recursos financeiros (e.g. inadimplências, receitas e gastos)
Gestão Pedagógica	trata da parte educacional (i.e. métodos/ metodologias; conteúdos; avaliação e acompanhamento do rendimento da instituição como um todo (alunos, professores e funcionários)
Homenagem	demonstração de respeito ou admiração
Identificação profissional I	processo anterior à construção de identidade; sugere um vínculo ou atração, pelo indivíduo, para algo
Implicação emocional	externalização das emoções ocorridas quando dos incidentes, excluindo-se a motivação
Inércia	indica ausência de reação, seja ela material (em forma de ação) ou mental (reflexão)
Lembrança	recordação de uma experiência
Motivação	despertar o interesse/ desejo para algo; estímulo para

mudança

Percepção

compreender ou avaliar o sentido de algo por meio das sensações ou da inteligência

Ponderação

reflexão; demonstrar consideração em relação a algo

Redirecionamento

mudança; novo direcionamento

## APÊNDICES

## Apêndice A – Desenho de pesquisa inicial

Área	Campo	Foco	Natureza	Objetivos	Perguntas de Pesquisa	Perspectiva Teórica	Participantes	Contexto	Instrumentos de Geração de Dados	Método de Análise de Dados	Unidade de Análise
Linguística Aplicada	Identidade do professor	Incidentes críticos	Qualitativa Epistemologia: construcionista – social e Emancipatória	Descrever, explicar e elaborar crítica sobre os posicionamentos identitários em práticas sociais de linguagem	1) Que práticas sociais de linguagem os professores relatam por meio de incidentes críticos? 2) Que posicionamentos em relação a incidentes críticos os professores resgatam? 3) Quem são os participantes desses incidentes? 4) Que posição social eles ocupam? 5) A que finalidades o uso da linguagem serviu em tais incidentes críticos resgatados? 6) Com respeito a incidentes críticos, o que pensam os professores quanto ao futuro.	A ser definida a partir da análise de dados (pesquisa dirigida pelos dados)	Professores de língua estrangeira	Setores público ou privado nível de atuação educação básica da cidade e/ou institutos de línguas da cidade de Londrina	Questionário online e, se necessário, Entrevista semi-estruturada a ser gravada e transcrita (material de análise: práticas sociais de linguagem)	Dedutivo estatístico de dados quantitativos e indutivo – dedutivo com APS (Análise Paradigmática Sintagmática) de dados qualitativos.	Cognição (pensamento/conhecimento)  Linguagem verbal do participante e sobre fatos

Fonte: A autora.

**Apêndice B – Termo de compromisso livre e esclarecido (TCLE)**

## CARTA-CONVITE

Caro(a) Professor(a),

Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar da “Acontecimentos Significativos na Vida de Professores de Língua Estrangeira”, vinculada ao programa de doutoramento em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina (PPGEL – UEL), sob orientação da professora Dra. Simone Reis. O objetivo central é: descrever, explicar e elaborar crítica sobre os posicionamentos identitários em práticas sociais de linguagem. Sua participação será importante para a geração de dados, porque você integra o contexto no qual pretendo situar a pesquisa (professor de inglês na cidade de Londrina) e ocorrerá da seguinte forma: 1) pela geração de dados via respostas ao questionário eletrônico efetuado via *Google Forms* (link em anexo a este e-mail); 2) caso necessário, gravação de entrevista(s) semiestruturada (s) que poderão ser feitas pessoalmente ou através de aplicativo virtual (ex. Skype), conforme sua preferência e disponibilidade. Saliento que a(s) entrevista(s) será (ão) gravadas em áudio para posterior análise e trechos desta(s) e das respostas produzidas no questionário poderão ser reproduzidos no relato analítico da pesquisa.

A conclusão do estudo está prevista para até 2021. Os resultados dessa pesquisa serão expostos no texto da tese que, uma vez aprovada, ficará disponível em arquivo público, em meio digital (no banco de teses e dissertações do programa) e impresso (biblioteca da instituição) e poderá ser divulgada, integral ou parcialmente, em forma de publicação ou exposição oral nos meios científicos. Por me filiar a uma ética emancipatória, comprometo-me a retornar a você antes da finalização da pesquisa para que conheça e reaja às minhas análises.

Como convidado (a), sua participação é voluntária e seu anonimato será garantido caso o julgue necessário. Por estar ciente de que toda e qualquer pesquisa possa gerar desconforto ou riscos, inclusive psicológicos, aos participantes, comprometo-me, enquanto pesquisadora, a fazer o possível para afastar quaisquer possibilidades de danos, bem como a prontamente responder e levar em conta qualquer dúvida e/ou manifestações de sua parte. Estarei, a qualquer momento, aberta ao diálogo e acolherei quaisquer de suas decisões. Esta pesquisadora lhe reserva o direito de recusar-se a tomar parte em quaisquer etapas do processo, ou mesmo retirar seu consentimento a qualquer momento da realização deste estudo.

Como benefícios, enfatizo que sua participação promoverá reflexão sobre seu posicionamento identitário face a ocorrência de acontecimentos significativos e contribuirá com a literatura acerca dessa temática. Saliento que, ao participante, não haverá remuneração, nem custos de qualquer natureza. Entretanto entre os 10 primeiros participantes que enviarem suas respostas, será sorteado um livro da linguística aplicada.

Os dados gerados por interesse dessa pesquisa (relatos escritos e gravações das entrevistas semi-estruturadas) ficarão arquivados em mídia digital (arquivo .mp3 e ou .mp4), em posse da pesquisadora, podendo a qualquer momento requisitar seu compartilhamento.

Em caso de dúvidas ou de maiores esclarecimentos poderá me contatar (Silvia Regina Akiko Heshiki, fones: (43) 3323-9123 ou (43) 999299061, ou e-mail: heshikisilvia@gmail.com), ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade

## Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) \*

Eu, (nome do (a) professor (a) participante, tendo sido devidamente esclarecida sobre os procedimentos da pesquisa em carta-convite - parte integrante deste termo de consentimento - concordo em participar voluntariamente nas condições descritas acima. Declaro ainda que (escolher uma das alternativas):

- ( ) prefiro ser identificado(a) pelo meu primeiro nome na pesquisa
- ( ) ser identificado por nome fictício, deixando a critério da pesquisadora sua escolha
- ( ) ser identificado pelo seguinte nome fictício: \_\_\_\_\_

Ass.: \_\_\_\_\_

Data:08/08/2018

\*Termo de Consentimento Livre Esclarecido apresentado, atendendo, conforme normas da Resolução 466/2012 de 12 de dezembro de 2012.

### Apêndice C – Questionário Google formulário

Acontecimentos Significativos na Vida de Professores de Língua Estrangeira  
(Londrina e região)

Caro (a) professor (a),

Sou Silvia Regina Akiko Heshiki, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, vinculado a Universidade Estadual de Londrina (UEL), sob orientação das Professoras Dr<sup>a</sup>. Simone Reis e Lilian Kemmer Chimentão. Estamos realizando um estudo com professores de língua estrangeira da cidade de Londrina, Paraná. Este questionário é um instrumento relativamente curto, cujo preenchimento pode levar de 10 a 15 minutos.

Ressaltamos que essa pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos (CEPESH) da UEL, mediante parecer número 2.610.258

O ideal do estudo é que a coleta se esgote até 15 dias a contar do recebimento deste instrumento. Informamos que todos os participantes poderão ter acesso às respostas do instrumento.

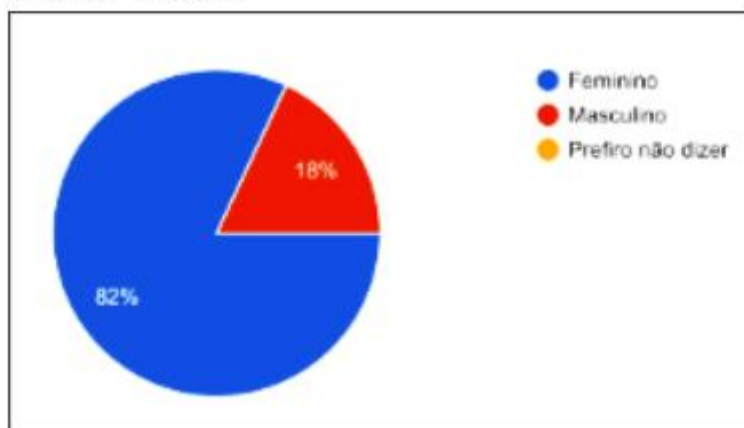
Aos participantes voluntários deste estudo, sortearemos entre os 10 primeiros que enviarem sua resposta, um livro de sua escolha, cujo valor não exceda R\$100,00 (cem reais). Contando imensamente com a colaboração de vocês e desejando os melhores votos, agradecemos a colaboração.

Cordialmente,  
Silvia Regina Akiko Heshiki  
Doutoranda em Estudo da Linguagem  
Universidade Estadual de Londrina  
Contato (43) 99929--9061  
e-mail: heshikisilvia@gmail.com

Obs: Caso esteja visualizando este questionário de um "smartfone"/tablet e esteja tendo dificuldades, sugerimos abri-lo em um computador de mesa (desktop) ou portátil (notebook).

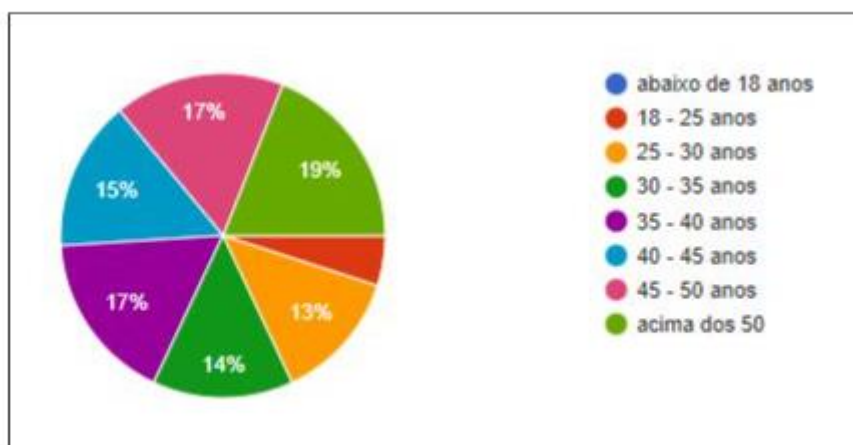
## Apêndice D – Retorno aos participantes

**Gráfico 1 - Sexo**



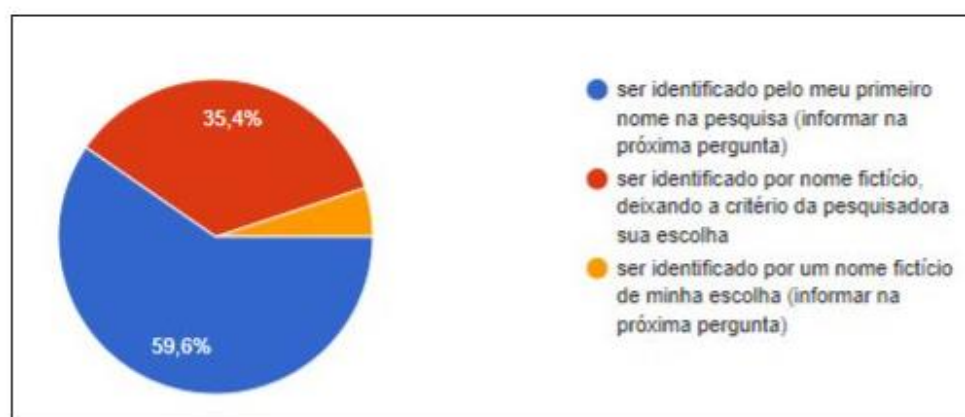
Fonte: a autora

**Gráfico 2 - Idade**



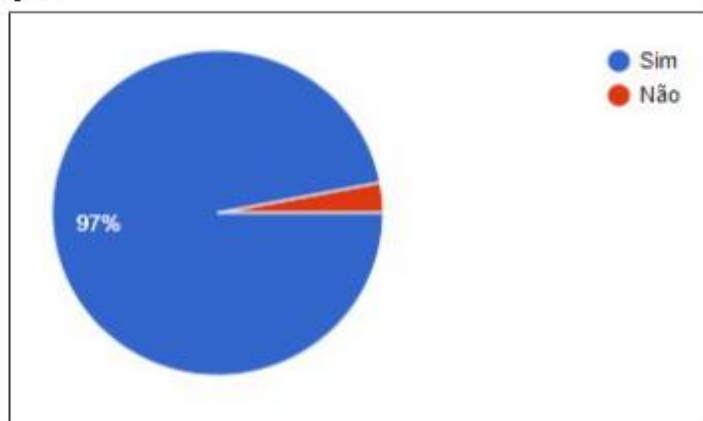
Fonte: a autora

**Gráfico 3 - Identificação**



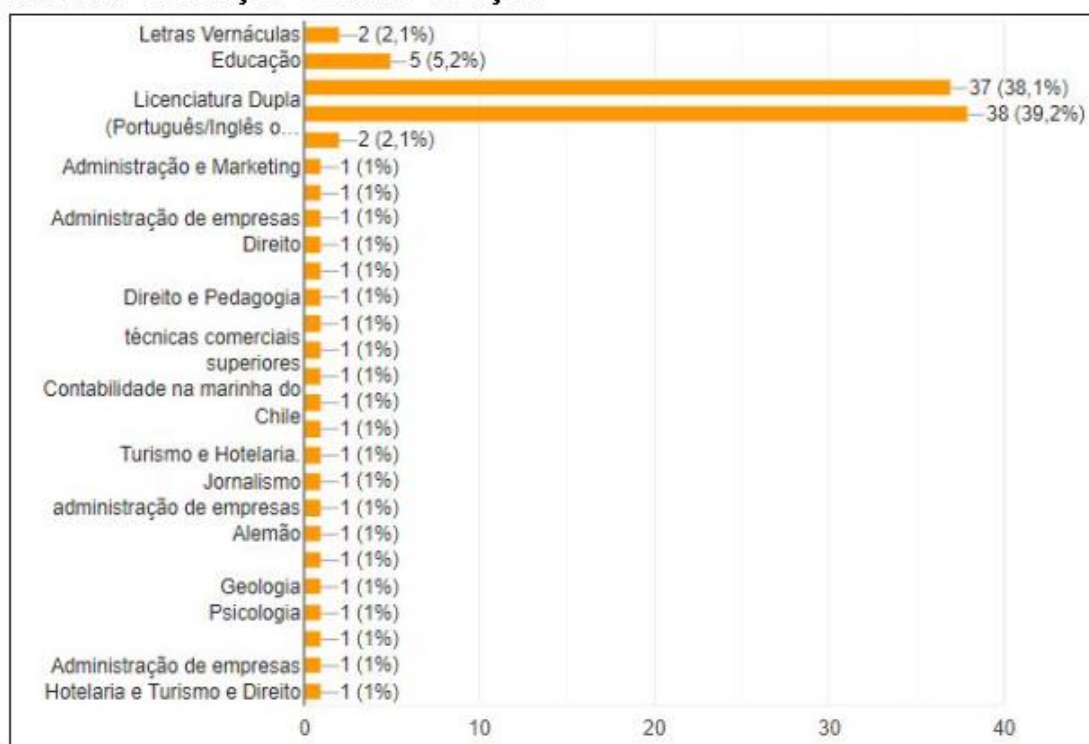
Fonte: a autora

Gráfico 4 - Graduação

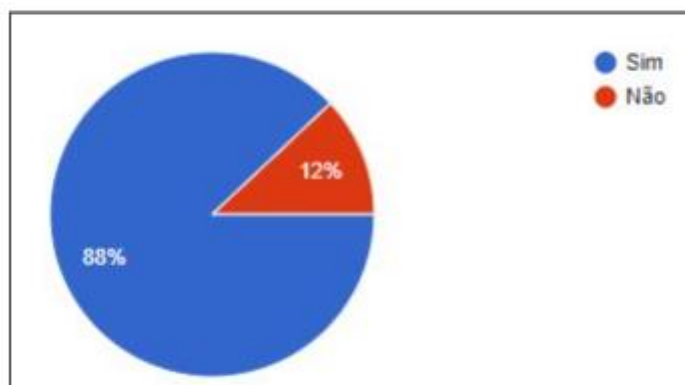


Fonte: a autora

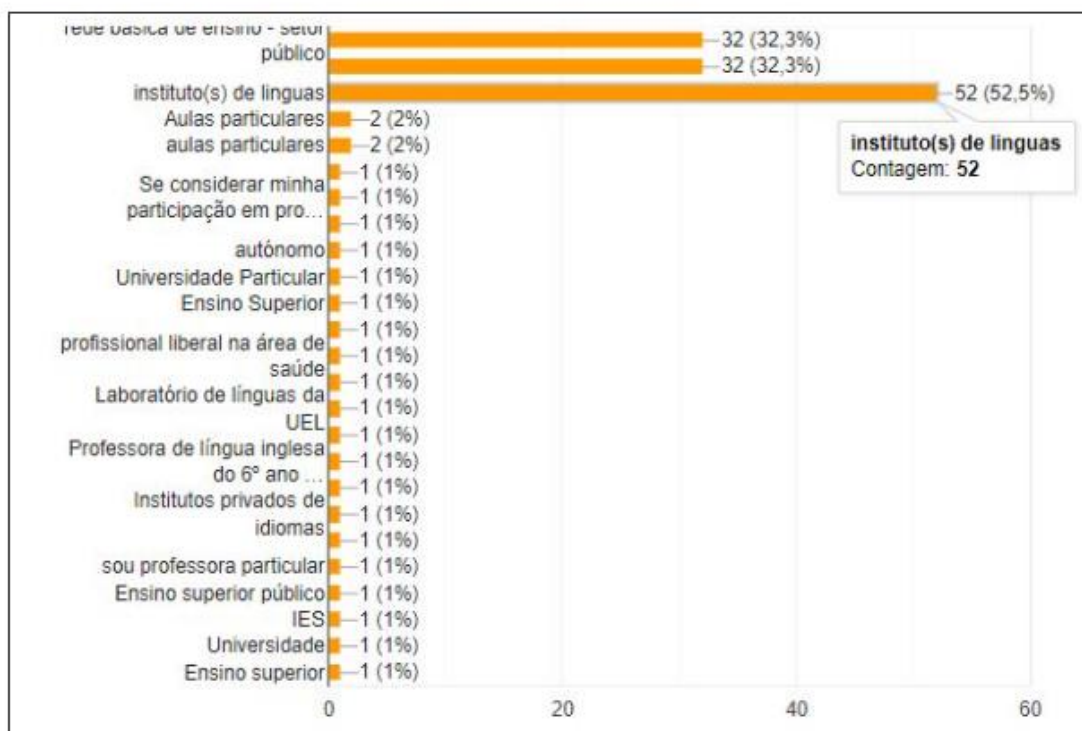
Gráfico 5 - Graduação - Área de Formação



Fonte: a autora

**Gráfico 6 - Exercício da docência**

Fonte: a autora

**Gráfico 7 - Setores da Educação de atuação**

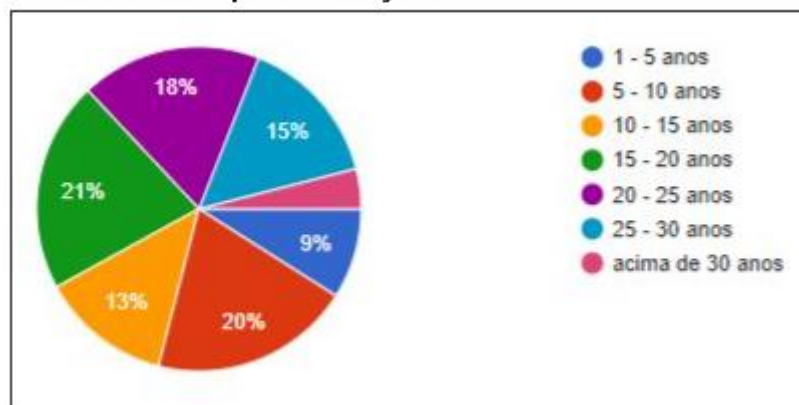
Fonte: a autora

Gráfico 8 - Línguas Estrangeiras lecionadas



Fonte: a autora

Gráfico 9 - Tempo de atuação



Fonte: a autora

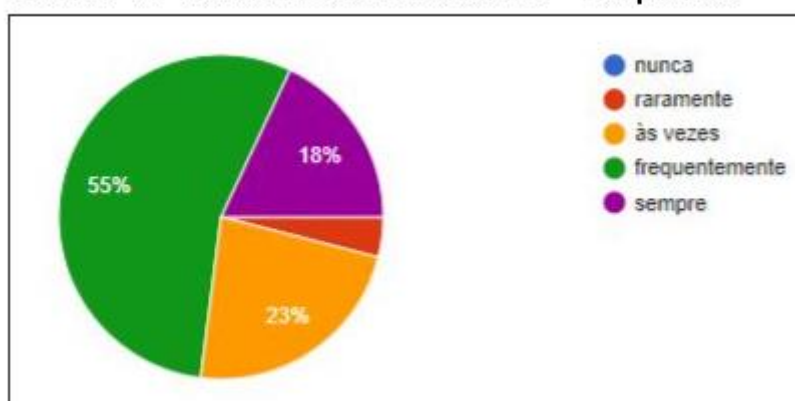
Gráfico 10 - Município de Residência



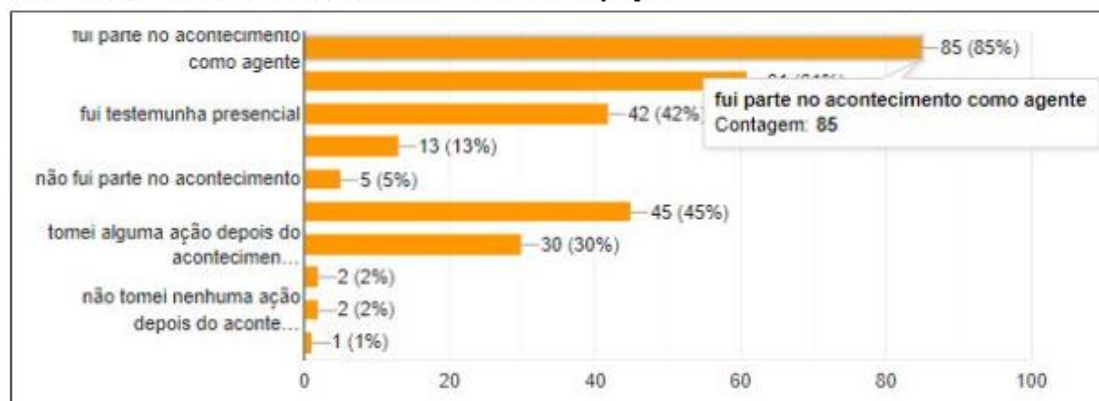
Fonte: a autora

**Gráfico 11 - Município de Lotação (Professores da Rede Pública)**

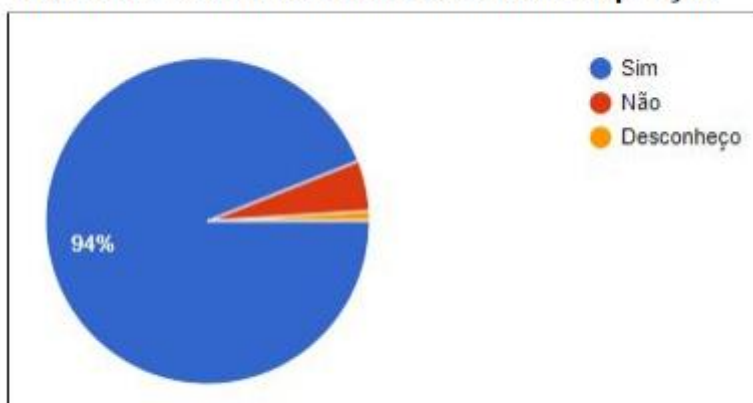
Fonte: a autora

**Gráfico 12 - Acontecimentos Positivos - Frequência**

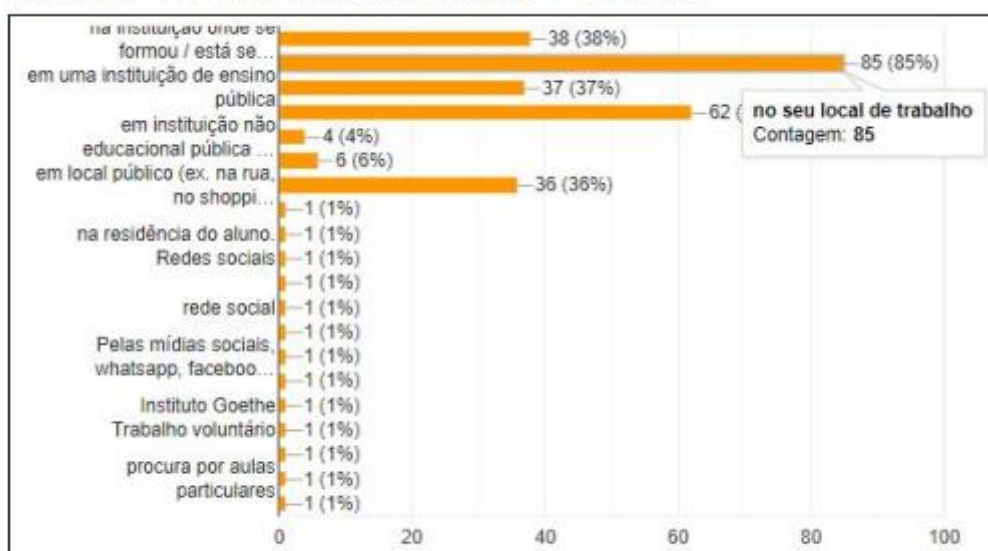
Fonte: a autora

**Gráfico 13 - Acontecimentos Positivos - Participação**

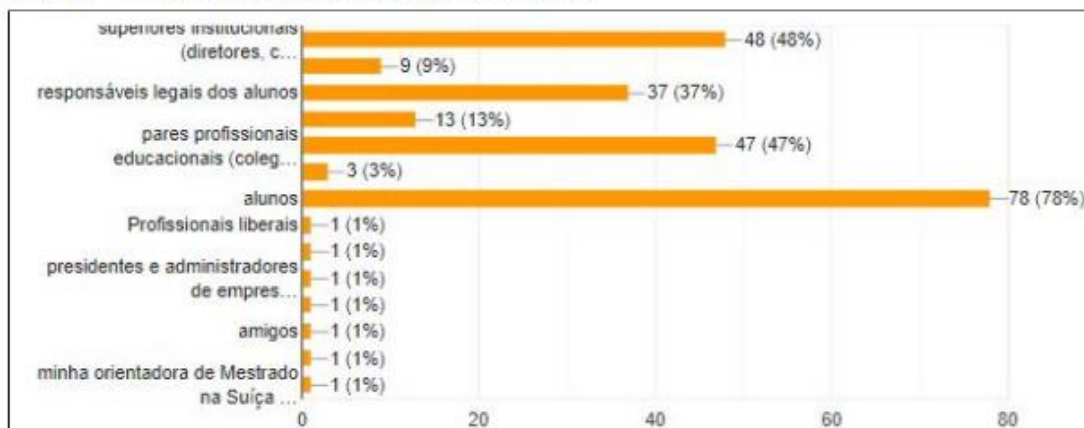
Fonte: a autora

**Gráfico 14 - Acontecimentos Positivos - Repetição**

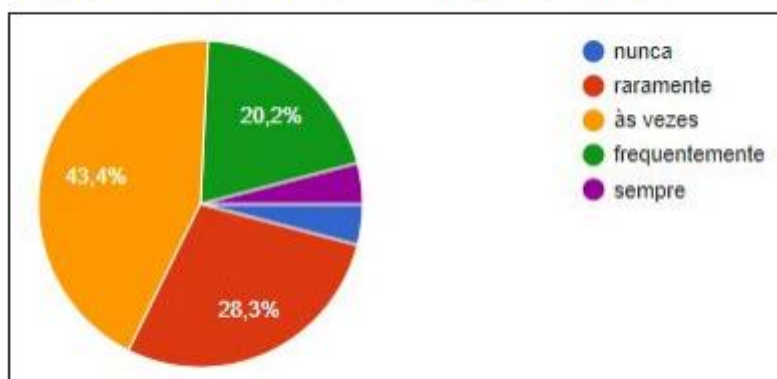
Fonte: a autora

**Gráfico 15 - Acontecimentos Positivos - Contexto**

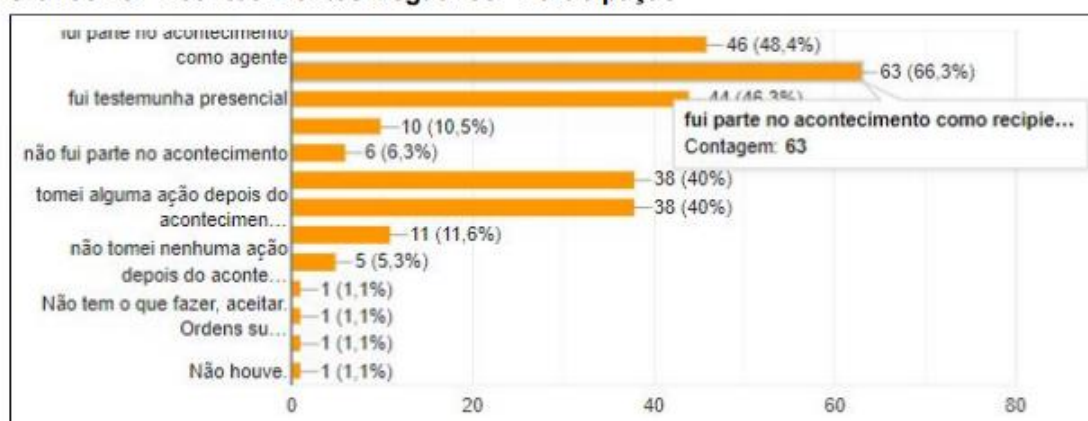
Fonte: a autora

**Gráfico 16 - Acontecimentos Positivos - Partes**

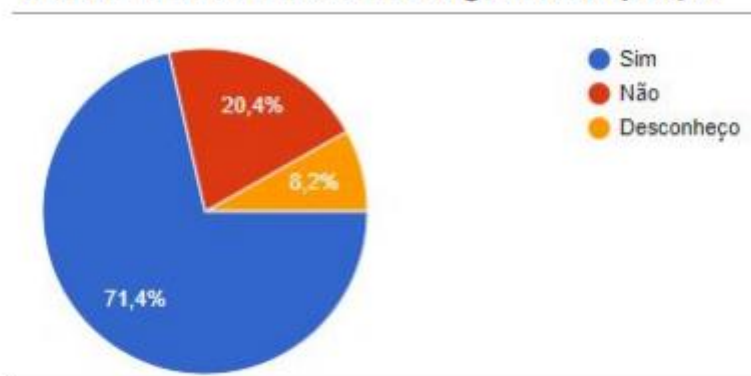
Fonte: a autora

**Gráfico 17 - Acontecimentos Negativos- Frequência**

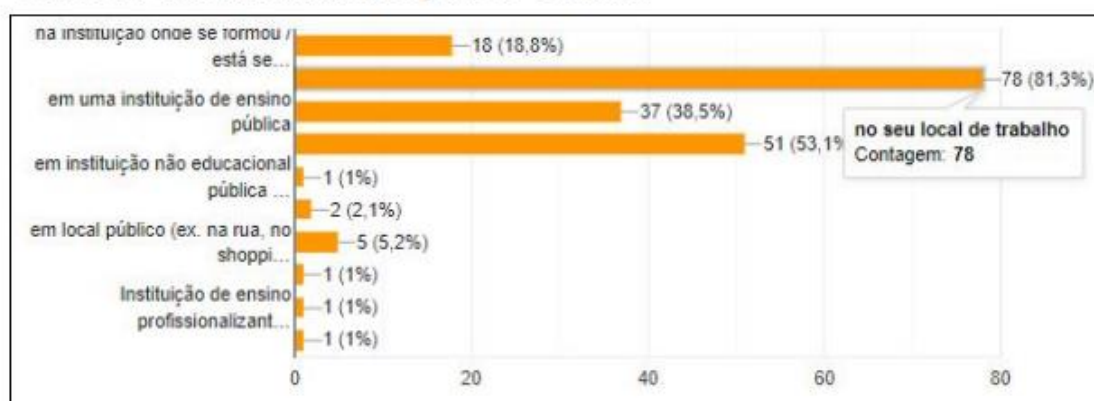
Fonte: a autora

**Gráfico 18 - Acontecimentos Negativos - Participação**

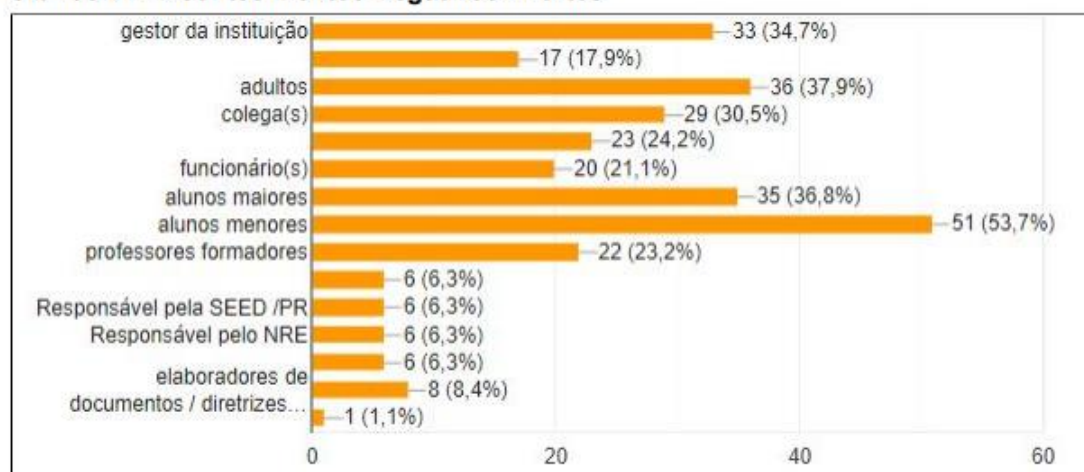
Fonte: a autora

**Gráfico 19 - Acontecimentos Negativos- Repetição**

Fonte: a autora

**Gráfico 20 - Acontecimentos Negativos - Contexto**

Fonte: a autora

**Gráfico 21 - Acontecimentos Negativos - Partes**

Fonte: a autora

## Apêndice E – Exemplo de início das classificações

<p>Adriana - <b>Alguns momentos positivos foram encontros com ex alunos que se recordaram de mim e disseram que gostavam das minhas aulas, que eu fui uma ótima professora pra eles. Me senti muito feliz por ser lembrada daquela forma.</b> Também me impactou positivamente a valorização que tive da equipe gestora e pedagógica de algumas escolas por onde passei, inclusive a que atuo atualmente. Esse reconhecimento em relação ao meu trabalho é gratificante e me faz atuar com mais vontade e empenho.</p>	<p>Juju - <b>Receber feedbacks positivos mesmo quando achamos que não estamos conseguindo realizar nosso trabalho;</b> poder aconselhar os alunos e ajudá-los com coisas simples do dia a dia uma vez que isso para muitos deles falta em casa; tudo isso me deixou muito feliz. Alunos interessados em aprender inglês também me motivou bastante. Isso em contexto da rede pública. Em contexto particular fui quase sempre feliz, mas o público foi o mais recente.</p>	<p><b>Comentado [SH2]:</b> Reconhecimento</p> <p><b>Comentado [SH1]:</b> Reconhecimento posterior por parte dos alunos</p>
<p>Adriana - Alguns momentos positivos foram encontros com ex alunos que se recordaram de mim e disseram que gostavam das minhas aulas, que eu fui uma ótima professora pra eles. Me senti muito feliz por ser lembrada daquela forma. <b>Também me impactou positivamente a valorização que tive da equipe gestora e pedagógica de algumas escolas por onde passei, inclusive a que atuo atualmente. Esse reconhecimento em relação ao meu trabalho é gratificante e me faz atuar com mais vontade e empenho.</b></p>	<p>Juju - Receber feedbacks positivos mesmo quando achamos que não estamos conseguindo realizar nosso trabalho; <b>poder aconselhar os alunos e ajudá-los com coisas simples do dia a dia uma vez que isso para muitos deles falta em casa;</b> tudo isso me deixou muito feliz. Alunos interessados em aprender inglês também me motivou bastante. Isso em contexto da rede pública. Em contexto particular fui quase sempre feliz, mas o público foi o mais recente.</p>	<p><b>Comentado [SH4]:</b> Confiança dos alunos para assuntos ex-classe</p> <p><b>Comentado [SH3]:</b> Valorização profissional - meso</p>
<p>Kelly - Sim. <b>Quando os objetivos são atingidos,</b> quando há os méritos, quando há agradecimentos pelo trabalho que realizou, sorrisos, ou qualquer outra forma de carinho.</p>	<p>Juju - Receber feedbacks positivos mesmo quando achamos que não estamos conseguindo realizar nosso trabalho; poder aconselhar os alunos e ajudá-los com coisas simples do dia a dia uma vez que isso para muitos deles falta em casa; tudo isso me deixou muito feliz. <b>Alunos interessados em aprender inglês também me motivou bastante.</b> Isso em contexto da rede pública. Em contexto particular fui quase sempre feliz, mas o público foi o mais recente.</p>	<p><b>Comentado [SH5]:</b> Expectativa concretizada</p> <p><b>Comentado [SH6]:</b> Interesse dos alunos no aprendizado da língua (MICRO)</p>
<p>Afrodítet - Uma aula, nós estávamos praticando vocabulário novo, relacionado a falsos cognatos, quando uma das alunas relatou um fato real vivenciado por ela durante uma viagem, envolvendo a língua espanhola. Além dos aspectos cômicos do relato, foi possível perceber que ali <b>ocorria uma aprendizagem significativa.</b></p>	<p>Juliana - O <b>vínculo afetivo</b> com os alunos sempre ocupou um espaço significativo em meu coração. Acredito que, além de lecionarmos uma matéria específica, ensinamos noções de cidadania, respeito e compaixão. <b>A formação de um aluno vai muito além das teorias encontradas em livros didáticos.</b></p>	<p><b>Comentado [SH7]:</b> Evidência de aprendizado</p>
<p>Agatha - Estagiar no Vicente Rijo e no dia da despedida um aluno ter escrito e recitado um rap pra mim, <b>me elogiando como professora.</b> Ter estagiado em uma escola muito carente e</p>	<p>Alexandre - Ao longo de toda minha adolescência e até eu me tornar um professor de inglês eu ficava fascinado com <b>relatos de</b></p>	<p><b>Comentado [SH8]:</b> Reconhecimento profissional</p>

Fonte: A autora.

### Apêndice F – Exemplo de início das classificações (2)

	Frequência	II.1.1 - Você poderia relatar um ou mais acontecimentos positivos(s) guardados em sua memória? Como você se sentiu à época?	II.1.2 - Justifique de que forma esse(s) acontecimentos impactaram positivamente sua identidade profissional e por quê.
Afroditet	frequentemente	Uma aula, nós estávamos praticando vocabulário novo, relacionado a falsos cognatos, quando uma das alunas relatou um fato real vivenciado por ela durante uma viagem, envolvendo a língua espanhola. Além dos aspectos cômicos do relato, foi possível perceber que ali ocorria uma aprendizagem significativa.	O impacto foi positivo porque me levou a refletir sobre a importância de colocar o aluno com centro do processo de ensino e aprendizagem. Ao dar voz aos discentes, todos aprendem: alunos e professores. Essa interação despertou o meu interesse em sempre proporcionar espaços de diálogo durante as aulas para que haja uma partilha de experiências e de conhecimento.
Afroditet descreve um acontecimento em particular onde a participante relata ter ocorrido aprendizagem significativa. Isto a levou a reflexão sobre o aluno estar no centro do processo de ensino e aprendizagem. Passou a proporcionar espaços de diálogo durante as aulas para partilha de experiências e conhecimento.			
Agatha	frequentemente	1	Me fizeram perceber que quando trabalhamos com vontade e dedicação, somos valorizados, mesmo que por um aluno e me senti realizada por isso, me fizeram ver que ser professora pode fazer a diferença na vida dos alunos além de ensinar o conteúdo.
Agatha relata um acontecimentos específicos (dia da despedida de um aluno) e outros de maneira generalizada. Esse acontecimentos a fizeram ver que ser professora faz a diferença na vida dos alunos			
Alessandra	frequentemente	Minha primeira viagem de estudos aos Estados Unidos.	Em primeiro lugar, pelo contato com a cultura e língua com a qual eu estava trabalhando. Também pelo rico aprendizado que me proporcionou: aulas de grande categoria com professores renomados; vários deles autores de livros os quais eu fazia uso.
Alessandra traz um acontecimento específico - sua primeira viagem de estudos no exterior. Retata que tal acontecimento lhe proporcionou rico aprendizado			

Fonte: A autora.

## Apêndice G – Exemplo de primeiras grades analíticas no Excel

Contexto Meso	
Instituição de ensino	
Reconhecimento Profissional	Adriana - Alguns momentos positivos foram encontros com ex alunos que se recordaram de mim e disseram que gostavam das minhas aulas, que eu fui uma ótima professora pra eles. Me senti muito feliz por ser lembrada daquela forma. Também me impactou positivamente a valorização que tive da equipe gestora e pedagógica de algumas escolas por onde passei, inclusive a que atuo atualmente. Esse reconhecimento em relação ao meu trabalho é gratificante e me faz atuar com mais vontade e empenho.
	Angelica - Trabalhei em uma escola de inglês na Espanha e na época meu chefe, que é britânico, me disse que gostou muito do meu trabalho e que eu era uma ótima professora. Me senti lisonjeada.
	Maria Vitória - Em vários momentos fui também reconhecida e recompensada por minha dedicação no lugar onde trabalho, com gratificações ou promoções.
	Núbia - Convite para apresentar um workshop sobre Story Time para alunos e futuros professores da UEL
	Elaine - Já formada, minha atuação como professora de inglês em institutos de línguas compõe outro conjunto de acontecimentos positivos. Nas instituições em que trabalhei, sempre interagi com profissionais que incentivaram meu desenvolvimento, reconheceram meu trabalho e valorizaram minhas iniciativas.
	Vivian - Uma mãe me procurou para relatar que as minhas orientações e sugestões em relação às dificuldades de seu filho foram inestimáveis e que ela jamais esqueceria minhas palavras de apoio e carinho. Outro fato muito marcando foi quando ganhei uma viagem internacional da escola como prêmio pelo trabalho desenvolvido no ano letivo. Fui recebida com palmas e palavras de agradecimento por toda equipe de coordenação e direção.
Metodologia de ensino (??)	Artemis - Posso dizer que os acontecimentos mais significativos estão diretamente ligados ao desenvolvimento de novas tecnologias digitais. Passei muitos anos fora do Brasil e também sem ensinar línguas estrangeiras. Ao retornar e retomar o ensino me deparei com uma nova clientela, completamente digitalizada e com necessidades diferentes.

### Contexto Meso

#### Instituição de ensino

Hierarquia

Cintia - Um aluno adulto fez aula comigo durante um ano e depois ele mudou de nível e de professor, mas ele era um aluno que tinha muita dificuldade para aprender, além da pressão que ele sentia, pois a empresa pagava o curso dele. Ele sempre me procurava para ajudá-lo. Depois de 4 anos estudando, ele não estava indo nada bem, não tinha boas notas e não conseguia se comunicar, estava passando por dificuldades na família. Ele me procurou e conversamos. Eu orientei para que ele parasse e desse um tempo, resolvesse os problemas de família e depois voltasse para a escola e me procurasse novamente para vermos o que poderíamos fazer. Fiquei com medo, pois a escola estaria perdendo um aluno e não tinha a certeza que ele voltaria, mas sabia que esta atitude era a melhor para ele. Depois de quatro meses ele voltou a me procurar. Conversamos, vimos qual era a dificuldade dele, sugeri que ele voltasse alguns níveis. Ele aceitou. Não fui a professora dele, mas todo mês ele me enviava e-mail com as notas e a satisfação de estar falando e compreendo a língua melhor. Ele conseguiu participar de reuniões e congresso. Ele estava realizado e feliz com a língua.

Fonte: A autora (2022)

## Apêndice H – Êxitos / acadêmico profissional / início de carreira

IC'S POSITIVOS
EXITOS
<i>acadêmico profissional</i>
<i>início da carreira</i>
Andrea - Lembro de <b>quando comecei a lecionar Inglês</b> em uma escola de Educação Profissional
Agatha - Estagiar no Vicente Rijo ... Ter estagiado em uma escola muito carente <b>Ter começado minha carreira cedo como professora, aos 15 e descoberto que é o que eu gostaria de fazer.</b>
Cristiane - <b>Minha primeira memória significativa como professora foi logo no início da minha vida letiva. Iniciando em uma escola de inglês, me lembro da primeira aula. Era para adultos e tive o desafio de alguns ( três ) fazerem uma aula experimental . Todos efetivaram a matrícula .</b>
Débora - Poderia relatar vários acontecimentos significativos. Contudo, o que me surge neste momento é o <b>meu primeiro dia de trabalho</b> como professora de inglês. À época, com nenhuma experiência em sala de aula, no momento seguinte à minha contratação - em uma escola da rede particular de ensino - assumi uma turma de crianças sem ter ao menos preparado uma aula.
Dione - Sim. <b>Comecei a trabalhar como professora como professora contratada</b> ( regime CLT). Na época substituí uma professora concursada de língua portuguesa. Ela havia saído da escola para ministrar aulas na PEL.
Elaine - <b>Já formada</b> , minha atuação como professora de inglês em institutos de línguas compõe outro conjunto de acontecimentos positivos. Nas instituições em que trabalhei, sempre interagi com profissionais que incentivaram meu desenvolvimento, reconheceram meu trabalho e valorizaram minhas iniciativas. Depois do <b>meu ingresso na Universidade, como professora concursada</b> , tenho na memória o acolhimento da área de prática de ensino, que orientou o início da minha carreira na formação de professores e as muitas parcerias com colegas com quem desenvolvi projeto e trabalhos.
Elaine - Depois do <b>meu ingresso na Universidade</b> , como professora concursada, tenho na memória o acolhimento da área de prática de ensino, que orientou o início da minha carreira na formação de professores e as muitas parcerias com colegas com quem desenvolvi projeto e trabalhos
Maurícia - No início, sentia muitas dificuldades para dar aula, como vergonha, nervosismo, ansiedade. Então, a cada vez que eu entrava em sala de aula (a partir do projeto) era uma emoção muito grande. Sempre parecia que eu estava alcançando algo maior. Sentia meu coração palpitar toda vez que entrava em sala de aula. Era demais isso!
Maurícia - <b>Acredito que participar do PIBID no primeiro ano de graduação foi algo muito positivo para mim. Marcou muito minha jornada profissional porque me fez crescer imensamente. .</b>
Osíris - <b>A minha primeira experiência profissional</b> foi trabalhando no PSS, o primeiro local que eu dei aula foi numa escola do Patrimônio Regina.
Sofia - Não foi necessariamente um acontecimento, mas uma descoberta. <b>Ainda na faculdade, iniciei minhas atividades docentes atuando como professora em um projeto implementado por uma prefeitura de uma pequena cidade</b> situada na região em que estudava.

Fonte: A autora.

## Apêndice I – Êxitos / acadêmico profissional / identificação profissional

IC'S POSITIVOS
EXITOS
<i>acadêmico profissional</i>
<i>identificação profissional</i>
Beatriz - ...Tive uma aluna criança e que hoje é professora também.
Hera - <b>tive uma aluna especificamente que escolheu prestar Letras Estrangeiras porque se identificava muito com a língua e com as aulas</b>
Iris - ... uma aluna disse que queria ser uma professora como eu, anos depois eu dei aula para uma aluna dela e ela me disse que a ex-aluna tinha dito que era professora por <b>inspiração se inspirar em mim.</b>
Agatha - Ter começado minha carreira cedo como professora, aos 15 e <b>descoberto que é o que eu gostaria de fazer.</b>
Cristiane - Me lembro muito bem do sentimento. Realmente <b>estar conseguindo fazer o que tanto queria e gostava.</b>
Maurícia - [...] <b>o que me possibilitou me descobrir enquanto professora apaixonada em ensinar o público criança.</b>
Sofia - Foi nesse contexto que descobri que era capaz de ensinar, <b>de fazer com que as pessoas também se apaixonassem pela minha paixão.</b>

Fonte: A autora.

## Apêndice J – Êxitos / acadêmico profissional / percepção de aprendizagem

IC'S POSITIVOS
EXITOS
<i>acadêmico profissional</i>
<i>percepção de aprendizagem</i>
Afroditet - <b>Uma aula nós estávamos praticando</b> vocabulário novo, relacionado a falsos cognatos, quando uma das alunas relatou um fato real vivenciado por ela durante uma viagem, envolvendo a língua espanhola. Além dos aspectos cômicos do relato foi possível perceber que ali <b>ocorria uma aprendizagem significativa</b> .
Andrea - Com o passar do tempo, com as aulas, eles foram melhorando, foi desenvolvido mais prática com a língua do que simplesmente o ensino da gramática e com 6 meses de aula, <b>era notável a diferença nos alunos. O entusiasmo em falar, eles se comunicavam usando o inglês. Situações corriqueira do dia a dia era falado em inglês</b> e não mais em Português.
Carol - Uma vez uma aluninha de 3 anos de idade na época respondeu "estrela" quando eu perguntei e apontei no quadro branco uma forma. Eu respondi "in English, Anninha!". E então ela me respondeu "in English" para aquela forma geométrica no quadro. Eu me diverti muito, achei o máximo o raciocínio dela! Foi uma delícia de experiência!
Cris - O que me satisfaz é ver meus <b>alunos colocando em prática o que aprenderam durante as aulas [...]</b>
Cristiane - Outro momento, foi muito mais recente. <b>Trabalhando com alunos do ensino médio já na escola pública. Trabalhando com textos do Enem, pude perceber que os alunos sentiram que é possível, através de técnicas de leitura, compreender textos um pouco mais complexos</b>
Cybele - e <b>o quanto estavam aprendendo durante as aulas.</b>
Dóris - No que se refere à <b>sala de aula, acredito que ver o aluno utilizando adequadamente o idioma [...]</b>
Fábio - alunos sendo aprovados após muitas dificuldades (desafiando, inclusive, minhas próprias expectativas), dentre tantas outras.
Fábio - No entanto, gostaria de destacar uma experiência com <b>uma turma de segundo ano do curso de Letras</b> . Na referida série, eu tinha alunos com extrema dificuldade com a língua inglesa e, no decorrer do ano, não atingiram a média para serem aprovados. Assim, <b>ficaram de exames finais e minhas expectativas para tais alunos era uma certa reprovação</b> . Na minha consciência, eu sentia que aqueles alunos precisavam ser reprovados, já que não teriam condições de cursarem a série seguinte. Elaborei uma avaliação, propositalmente, com nível de dificuldade alto e, <b>para minha surpresa, eles tiveram um ótimo desempenho e foram aprovados</b> .
Glaucia - A <b>evolução de alguns alunos que apresentavam muita dificuldade no aprendizado inicialmente.</b>
Hebe - <b>alunos comentando que ...entenderam uma matéria complexa, ou meu próprio percebimento do avanço de alunos em relação à língua inglesa.</b>
Iris - <b>Em um jogo de bingo de palavras com alunos kids, um deles errou e todos bateram de uma vez, eles se olharam assustados e todos riram muito.</b>
Luana - um aluno de aproximadamente 6 anos chegou na aula na segunda-feira e <b>começou a contar que havia ido para a farm da grandmother e andou de horse, viu cows, sheeps, ducks, pigs e que lá tinha many animals. Do mesmo modo que esse aluno relatou o que havia feito no fim de semana utilizando a língua inglesa que aprendeu, vários outros fizeram e ainda fazem do mesmo modo.</b>

IC'S POSITIVOS
EXITOS
<i>acadêmico profissional</i>
<i>percepção de aprendizagem</i>
Priscila A - Foi um feedback sensacional, por <b>saber que os alunos estavam realmente absorvendo o que eu ensinava em sala.</b>
Roberto - Guardo em minha memória toda evolução vivenciada pelo aluno durante o processo de aprendizagem da língua estrangeira que leciono e principalmente <b>quando ele tem a percepção de que esta evolução se deu em um curto espaço de tempo.</b>
Sótis - Um dos acontecimentos positivos mais relevantes que vivenciei relacionado à linguagem foi um dia no qual <b>estava dando aula de espanhol para alunos de 05 anos, lhes mostrei uma imagem</b> de uma maçã e lhes perguntei: "qué es eso?" e eles responderam "apple". Foi importante porque vi que, naquele momento, eles sabiam que estavam em aula de LE e por isso não "deveriam" responder em português e usaram a bagagem linguística que já tinham de outros idiomas que estavam estudando, no caso, do inglês.

**Fonte:** A autora (2022).

## Apêndice K – Êxitos / acadêmico profissional / avaliação

IC'S POSITIVOS
EXITOS
<i>acadêmico profissional</i>
<i>avaliação</i>
Aton - Resultados positivos de alunos em exames .
Carlos - ... Um outro aluno conseguiu passar em medicina na última colocação e disse que foi graças a ter <b>gabaritado a prova de inglês</b> , foi a única nota máxima que ele obteve.
Erica - <b>Um aluno que fez o toefl</b> , para o doutorado, sem nunca ter estudado em instituto ou particular, disse-me que foram os conteúdos que aprendeu comigo no ensino medio que foram a base para que ele conseguisse. Foi maravilhoso.
Latona - r terem [...] <b>passado em provas</b> ou entrevistas.
Nana - Quando, <b>como examinadora de Cambridge, pude ver a qualidade do inglês dos alunos</b> da instituição em que trabalho já que em sala de aula o aluno normalmente evita se expor e acabamos por não saber realmente qual a sua real proficiência
Tatiana - Logo que comecei a dar aula de inglês , quando tinha 18 anos, eu tinha um aluno chamado Matheus. Quando comecei a dar aula pra ele, ele tinha 10 anos e fiquei com a turma dele durante todo tempo que trabalhei naquela escola, ou seja, 5 anos. No último ano dele, ja se preparando para o TOEFL e o Fisk proficiency, a escola oferecia uma viagem aos Estados Unidos para os três primeiros colocados nacionalmente e ele ganhou essa viagem. Fiquei muito feliz e realizada, porque por mais que ele fosse um aluno dedicado e muito inteligente, mais de 80% do inglês que ele aprendera, fora comigo.
Zé Eduardo - Também quando fui o único na cidade a ter <b>todos os alunos que fizeram FCE e CAE, ter 100% de aprovação com A.</b>
Deise - Vou relatar algo que aconteceu recentemente: a escola (particular) onde trabalho passara por mudanças e adotara um programa "bilingue". <b>Toda a equipe de língua inglesa passou por provas de múltipla escolha, escrita e oral, meus resultados foram positivos, isto e, alcancei notas acima da maioria dos outros professores.</b> Fiquei feliz com os resultados e surpresa quando me perguntaram se eu gostaria de trabalhar com outros grupos de alunos.

Fonte: A autora.

## Apêndice L – Êxitos / acadêmico profissional / domínio pedagógico

IC'S POSITIVOS
EXITOS
<i>acadêmico profissional</i>
<i>domínio pedagógico</i>
Agatha - <b>ter tido um aluno com vários laudos e sentir que fiz a diferença para ele em minhas aulas.</b>
Artemis - Posso dizer que os <b>acontecimentos mais significativos estão diretamente ligados ao desenvolvimento de novas tecnologias digitais</b> . Passei muitos anos fora do Brasil e também sem ensinar línguas estrangeiras. <b>Ao retornar e retomar o ensino me deparei com uma nova clientela, completamente digitalizada</b> e com necessidades diferentes.
Ciliane - Como acontecimento significativo guardo na memória os eventos artísticos e culturais que promovi em língua francesa os quais <b>tinham muita aceitação pelos alunos e onde pude confirmar que a aprendizagem se dá em múltiplos ambientes e de múltiplas formas.</b>
Kelly - Sim. <b>Quando os objetivos são atingidos</b>
Laura S - Objetivo atingido
Maurícia - <b>Além de que aprendi a lidar como pessoas, o que eu tinha muitas dificuldades. Percebi que eu não podia falar tudo o que eu pensava e que respirar fundo é a solução. [...], tive o privilégio em atuar com faixa etárias distintas,</b>
Osiris - Foi muito bom, eu <b>procurei trabalhar mais músicas e dinâmicas na sala de aula</b> e a turma como um todo gostou muito
Sueli - Os acontecimentos mais significativos que me lembro dizem respeito à motivação. Numa ocasião, <b>escrevi um elogio numa atividade de um aluno que apresentava rendimento e comportamento inadequado.</b>

Fonte: A autora.

## Apêndice M – Êxitos / acadêmico profissional / domínio pedagógico

IC'S POSITIVOS
EXITOS
<i>acadêmico profissional</i>
<i>colocação profissional</i>
Elaine - Ao longo dos 25 anos no magistério superior, foram inúmeros os acontecimentos felizes. <b>Todas as vezes em que participei</b> com meus/minhas colegas de trabalho, com os/as estudantes do curso de Letras com professores/as da educação básica <b>de encontros, eventos, preparação de aulas, desenvolvimento de projetos, realização de atividades extensionistas etc</b> guardo como acontecimentos positivos
Hebe - Outros acontecimentos positivos envolvem situações de estresse e tensão que eu não imaginava que seria capaz de superar, <b>como a defesa da minha dissertação, a publicação de material didático, e a aprovação em um processo seletivo simplificado para lecionar em universidade.</b>
Isis - <b>A fase de transferência de instâncias de trabalho (da estadual para a municipal) foi muito importante na minha vida profissional pois a partir daí houve um redirecionamento do meu trabalho com foco e dedicação exclusiva para apenas um contexto de ensino. Me senti feliz nesta época por ter a chance de ter feito esta transposição (fui emprestada do estado para a prefeitura).</b>
Janete - 1. Entre muitos que poderia citar escolhi falar sobre as participações frequentes em <b>Conferências e Summer school programmes</b> oferecidos pela Cultura Inglesa. Me senti valorizada e sempre foram excelentes oportunidades para adquirir conhecimento novo e compartilhar experiências valiosas com outros profissionais da área.
Kátia - <b>Quando trabalhei</b> com a [Vera Cristovão] <b>na primeira [Academia Oxford]</b> e depois House of English e quando fiz o <b>TTC</b> na Cultura English.
Latona - <b>Ser observada pelo corpo acadêmico da Cultura Inglesa - SP. Apesar do nervosismo, fiquei muito feliz com os feedbacks.</b>
Maria Vitória -... quando conclui um curso (CELTA) na área que foi especialmente difícil para mim e investi bastante dinheiro para realizá-lo.
Mirtha - Quando passei em um concurso público.
Ronie - <b>Trabalhar com Filosofia para Crianças</b> sob a batuta da Profª Leoni Henning nos Colégios e Aplicação da UEL e com os funcionários da UEL matriculados no CEEBEJA. Preparar os mesmos temas para faixas etárias distintas <b>corroborou para que minha relação com a linguagem se aprofundasse ainda mais.</b>
Carlos - ... <b>Uma secretária da empresa</b> onde trabalho atualmente fez dois módulos de inglês e <b>conseguiu atender uma cliente que não falava português.</b> Ela foi promovida e me agradece sempre que me vê.
Dóris - <b>conseguiu uma vaga de empresa graças ao idioma aprendido,</b> são acontecimentos positivos.
Latona - Receber agradecimentos de alunos/pais de alunos por terem [...] <b>passado em [...]</b> entrevistas.
Laura S - Ter ex alunos cursando Letras
Luciana K - ... Além de outros alunos <b>serem contratados por uma empresa multinacional mediante entrevista em inglês,</b> pois eles mostraram aptidão para uma das exigências da empresa= inglês fluente
Mercedes - Posso relatar sobre <b>duas alunas irmãs</b> com 2 anos de diferença e que <b>hoje estão em multinacionais trabalhando e destacando-se .</b>

<b>IC'S POSITIVOS</b>
<b>EXITOS</b>
<b>acadêmico profissional</b>
<i>colocação profissional</i>
Milena - Um aluno me contou sua história em uma aula experimental. Era muito pobre e tinha o sonho de ser piloto. Trabalhava como porteiro de um edifício, era casado e tinha filhos e estudava dia e noite manuais de aeronave. Juntou dinheiro e foi estudar Ciência da Aeronáutica. Durante o curso, seus colegas de sala fizeram um abaixo assinado para a universidade contratá-lo como professor, dado seu tamanho conhecimento da área. Foi contratado e <b>acabou também se tornando o piloto de confiança do reitor da universidade. Nos procurou para prepará-lo para se tornar piloto internacional.</b> Emocionada com a história e certa de que meu trabalho ajuda a concretizar sonhos.

**Fonte:** A autora.

## Apêndice N – Êxitos / acadêmico profissional / empenho

IC'S POSITIVOS	
EXITOS	
<i>acadêmico profissional</i>	
<i>empenho</i>	
<u><i>interesse no aprendizado da língua</i></u>	Andrea - a turma, todos adultos, não estavam muito motivados, tinham uma certa dificuldade em aprender. No entanto, <b>tinham muito interesse e vontade de falar em Inglês.</b>
	Bastet - Já com alunos adultos, gosto de incentivá-los a buscar meios de aprender além da sala de aula. <b>Uma aluna me contou que está usando os sites e aplicativos que indiquei e se sentindo motivada, pois percebeu que está aprendendo mais.</b>
	Evelyn - [...] ver seus alunos produzindo entusiasmados, <b>participando de forma engajada</b> de algo maior [...]
	Hera - Quando ensinamos uma língua estrangeira e <b>isso gera interesse nos alunos já é algo a ser comemorado,</b>
	Juju - <b>Alunos interessados em aprender inglês [...]</b>
	Silene - Quando trouxe à minha aula de segundo ano do EM uma entrevista autêntica, e a <b>turma me surpreendeu com a receptividade e resolução de atividades propostas [...]</b>
<u><i>postura crítica de aluno</i></u>	Morfeu - <b>Quando um aluno do 2º do ensino médio questionou o motivo que ele deveria estudar inglês espanhol como língua estrangeira na escola,</b> sendo que o mercado de trabalho no Brasil e em cidades do interior dos estados não utiliza esse conhecimento, pelo fato de que as multinacionais são poucas e poucas pessoas atuam em cargos que realmente necessita do conhecimento de uma língua estrangeira. Dentro desse questionamento, <b>o aluno queria saber também o motivo de os áudios dos materiais didáticos serem gravados por americanos nativos, uma vez que o inglês é tão pregado como uma língua mundialmente falada.</b>

Fonte: A autora.

## Apêndice O – Êxitos / pessoal / competência linguística

IC'S POSITIVOS
EXITOS
<i>pessoal</i>
<i>competência linguística</i>
Alexandre - ...a possibilidade de <b>entender filmes e músicas em inglês</b> também me motivaram a aprender a língua.
Deméter - <b>Poder me comunicar com pessoas de outras nacionalidades</b> por causa da fluência na língua inglesa
Deise - a escola (particular) onde trabalho passara por mudanças e adotara um programa "bilingue". Toda a equipe de língua inglesa passou <b>por provas de múltipla escolha, escrita e oral, meus resultados foram positivos, isto e, alcancei notas acima da maioria dos outros professores.</b>
Maurícia - Logo no segundo ano, tive a oportunidade de atuar em um instituto de idiomas. O crescimento foi mais diferente. Nesse contexto <b>tive a oportunidade de aperfeiçoar meu nível de inglês</b>
Rosângela - Depois [...] quando era exigido o espanhol, a reação foi diferente, de pertencimento, de poder interagir com o outro. Isso ocorreu em vários momentos, no táxi, no aeroporto, no hotel, nas lojas. Levei minha mãe que não sabia a língua espanhola, e eu era a intérprete no momento que tinha que pedir comida ou comprar algo. Quando surge no colégio algum aluno estrangeiro, a sensação de proximidade aumenta, é uma satisfação encontrar um hispanohablante.

Fonte: A autora.

## Apêndice P – Êxitos / pessoal / competência linguística

IC'S POSITIVOS
EXITOS
<i>pessoal</i>
<i>competência linguística</i>
<u>uso da língua alvo</u>
Cintia - Um aluno adulto... todo mês ele me enviava e-mail com as notas e a satisfação de estar falando e compreendo a língua melhor. <b>Ele conseguiu participar de reuniões e congresso.</b> Ele estava realizado e feliz com a língua.
Despina - Os acontecimentos que me marcam mais são os <b>retornos de alunos sobre como utilizam o inglês em suas carreiras</b> e/ou como o inglês os ajudaram a alcançar seus objetivos.
Bastet - O fato delas demonstrarem que estão aprendendo e <b>cantando ou dizendo algo em inglês fora da sala</b>
Cris - ... ver <b>meus alunos colocando em prática o que aprendeu [...] com seus familiares e amigos</b> , compartilhar conhecimentos, experiências, etc .
Frey - As boas experiências práticas vivenciadas por meus alunos quanto a uso da língua Inglesa .
Latona - [...] <b>por terem conseguido se comunicar em inglês</b>
Priscila S - Um dos meus alunos, inclusive publicou um livro em inglês, lançado em 2017
Sátis - ela (aluna) <b>tinha conseguido manter um diálogo com um estrangeiro</b>

Fonte: A autora.

**Apêndice Q – Êxitos / pessoal / competência linguística / aprendizagem de língua estrangeira**

IC'S POSITIVOS
EXITOS
<i>peçoal</i>
<i>competência linguística</i>
<u>aprendizagem de língua estrangeira</u>
Fabiano - Meu <b>aprendizado da língua inglesa foi algo marcante</b> , aprendi de forma arcaica, porém muito significativa.
Mahina - <b>As minhas primeiras aulas de inglês...</b> me senti encantada. Me marcou tanto que optei pelo ensino da mesma. Desde criança sempre quis ser professora .
Rosicleide - <b>Nas aulas de Inglês no curso de Administração de Empresas</b> me lembro perfeitamente das aulas, pois, ficava fascinada com a professora.

**Fonte:** A autora.

**Apêndice R – Êxitos / pessoal / competência linguística / aprendizagem de língua estrangeira**

IC'S POSITIVOS
EXITOS
<i>peçoal</i>
<i>competência linguística</i>
<i>experiência no exterior</i>
Ana - <b>alunos tiveram a possibilidade de viver experiências de intercâmbio.</b>
Carlos - Alguns anos depois de um aluno ter terminado o curso ele foi viajar e ao voltar [...] <b>disse que os exemplos que eu deu eram exatamente o que acontecia com ele.</b>
Dóris - receber o feedback de que <b>realizou uma viagem e conseguiu se comunicar sem problemas,</b>
Luciana K - Uma aluna ... disse que <b>em uma viagem</b> (não me lembro da cidade - mas é no Brasil) <b>no hotel em que estava com sua família tinha uma família de estrangeiros que não conseguiam se comunicar com a recepcionista, mas por intermédio dela conseguiram se comunicar [...] por se comunicar em uma situação real fora da escola e ela se motivou para aprender mais</b>
Priscila A - que acabara de retornar de uma viagem à Disney com a família, havia praticado Inglês na viagem. O que mais os impressionou foi <b>a segurança com que o menino pedia para o guia da excursão "May I go to the toilet?"</b> Eles ficaram surpresos com a fluência do próprio filho e a educação com que ele pedira. Foi um feedback sensacional, por <b>saber que os alunos estavam realmente absorvendo o que eu ensinava em sala.</b>
Alessandra - <b>Minha primeira viagem de estudos aos Estados Unidos.</b>
Angelica - <b>Trabalhei em uma escola de inglês na Espanha</b>
Dóris - ... vejo que muito do que hoje eu sou e do que apresento aos alunos está diretamente relacionada à <b>minha estadia no exterior. Aliás, todas as viagens a países que tem o idioma ensinada por mim como língua estrangeira, foram muito enriquecedoras .</b>
Dóris - Na verdade, o acontecimento positivo que me vem à cabeça em primeiro lugar, é <b>o intercâmbio do qual participei.</b>
Dóris - <b>As viagens,</b> porque possibilitaram ver a língua em uso e em diferentes contextos.
Dóris - Aliás, todas as viagens a países que tem o idioma ensinada por mim como língua estrangeira, foram muito enriquecedoras.
Isis - Outro acontecimento positivo foi a participação, junto com outros professores de inglês, de <b>curso de imersão no Reino Unido,</b> pelo governo do estado do PR, há uns 15 anos atrás. Este curso foi fruto de uma formação ofertada pelo estado, em parceria com a UEL, modalidade semi-presencial.
Laura B - <b>Quando morei em Genebra</b> para fazer meu Mestrado (durante 2 anos e meio), embora já falasse francês com fluência (era professora na Aliança Francesa de São Paulo havia 4 anos), ,
Maia - <b>Viagem aos Estados Unidos</b> para estudar na Universidade Miami Dade.
Margareth - Lecionei inglês para crianças, adolescente e adultos na Itália e foi deliciosamente desafiador porque aprendi muito sobre a cultura e os costumes dos italianos
Metis - Minha <b>viagem a Londres</b> e o contato com o Inglês Britânico, e a viagem era um sonho, conhecer todos pontos turísticos e visitar Bath e conhecer mais sobre Jane Austen

IC'S POSITIVOS
EXITOS
<i>pessoal</i>
<b>competência linguística</b>
<i>experiência no exterior</i>
Rosângela - Minha <b>viagem à Europa</b> , especificamente Madrid, Barcelona, Roma e Veneza. Nessa viagem a sensação de estar em outra cultura, no entanto, sabendo a língua foi interessante, pois ao mesmo tempo que me sentia estranha ao local, eu me sentia confortável por saber a língua.
Valéria - A experiência que tive <b>morando na Inglaterra</b> .
Vanessa - <b>Viagens à países cujos idiomas inglês e italiano</b> usei par me comunicar em situações reais.
Zé Eduardo - Sim. Quando morei em Israel.

**Fonte:** A autora.

### Apêndice S – Êxitos / pessoal / conquistas

IC'S POSITIVOS
EXITOS
<i>pessoal</i>
<i>conquistas</i>
Daniel - ver um aluno conseguir seu objetivo graças ao curso que ele fez comigo
Evelyn - <b>Alunos ganhadores de concursos culturais.</b>
Fábia - Muito gratificante encontrar com <b>ex elunos (escola pública) que conseguiram entrar em medicina na UEL.</b>
Mauricia - . Então, a cada vez que eu entrava em sala de aula (a partir do projeto) era uma emoção muito grande. Sempre parecia que eu estava alcançando algo maior. Sentia meu coração palpitar toda vez que entrava em sala de aula. Era demais isso!
Atena - Meu marido, com muito orgulho, fez questão de lembrá-lo que esta foi a minha escolha.
Mirtha - meu casamento . Nascimento dos filhos.

**Fonte:** A autora.

## Apêndice T – Reconhecimento / gratidão

IC'S POSITIVOS
RECONHECIMENTO
<i>gratidão</i>
Ana - Muitos deles (alunos) <b>enviaram-me mensagens agradecendo</b> pela as aulas de inglês que tiveram comigo e o quanto os conteúdos trabalhados estavam sendo relevantes para aquela vivência deles no exterior.
Carlos - Alguns anos depois de um aluno ter terminado o curso ele foi viajar e ao voltar <b>me agradeceu muito</b>
Latona - Receber <b>agradecimentos de alunos/pais</b> de alunos [...]
Marília - <b>A gratidão dos alunos</b> . Principalmente os alunos da comunidade. Eles voltam no tempo, descobrem qualidades, potencialidades que não percebiam; e com isso, sentem-se valorizados. É para o professor, um presente de Deus.
Sátis - Eu me lembro de uma aluna <b>enviar uma mensagem pelo messenger agradecendo</b> as aulas
Kelly - Sim. [...] quando há os méritos, <b>quando há agradecimentos pelo trabalho que realizou</b> , sorrisos, ou qualquer outra forma de carinho.
Latona - Receber agradecimentos de alunos/pais de alunos por terem conseguido se comunicar em inglês, passado em provas ou entrevistas.
Maria Vitoria - Quando <b>a mãe de uma aluna me mandou uma mensagem muito emocionante</b> quando a filha estava para se formar no curso de inglês <b>me agradecendo por minha dedicação e trabalho</b> (mesmo fazendo muito tempo que não era mais a professora dessa aluna, ela lembrou de mim como alguém relevante no processo de aprendizado de inglês dela).
Tueris - Não tenho certeza se um episódio em si, mas por diversas vezes senti meus esforços recompensados quando alunos ou <b>pais de alunos agradecem pelas aulas, pelo carinho e preocupação destinados a eles</b>
Vivian - Eventos como esses nos confirmam o quanto o trabalho honesto e árduo vale a pena. Que <b>existe uma parcela de pessoas que ainda é capaz de reconhecer o valor do profissional da área da educação</b> .

Fonte: A autora.

**Apêndice U – Reconhecimento / lembrança**

IC'S POSITIVOS
RECONHECIMENTO
<i>lembrança</i>
Adriana - Alguns momentos positivos foram encontros com <b>ex alunos que se recordaram de mim</b> [...] Me senti <b> muito feliz por ser lembrada daquela forma.</b>
Ana - encontro ex-alunos, os quais relatam que mesmo depois de tantos anos, <b>ainda recordam e guardam</b> afetuosamente <b>em sua memórias</b> as aulas, eventos e atividades que realizamos juntos .

**Fonte:** A autora.

**Apêndice V – Reconhecimento / reencontros**

<b>IC'S POSITIVOS</b>
<b>RECONHECIMENTO</b>
<i>reencontros</i>
Adriana - Alguns momentos positivos <b>foram encontros com ex alunos que [...]</b>
Vilma - sendo assim, os momentos de <b>reencontros após alguns anos</b> se torna motivador e de certa forma inspirador para novas experiências com os alunos atuais.

**Fonte:** A autora.

## Apêndice W – Reconhecimento / homenagem

IC'S POSITIVOS
RECONHECIMENTO
<i>homenagem</i>
Atena - Quando deixei a instituição de ensino em que lecionava ..., <b>os alunos fizeram uma festa surpresa de despedida com um discurso muito comovente.</b>
Daniel - <b>aluno</b> satisfeito fala para os outros e traz novos alunos
Erica - <b>uma homenagem de um aluno do Celem que rezou o pai nosso em inglês na formatura e dedicou para mim.</b>
Roger - <b>Em um evento de formatura de uma de minhas turmas, fui surpreendido com uma carta [...] relatavam</b> que o que tiravam de grande aprendizado do tempo em que estivemos juntos foi a compreensão de que o respeito ao outro deve prevalecer, independentemente das divergências de opiniões .

**Fonte:** A autora.

## Apêndice X – Reconhecimento / apreciação

IC'S POSITIVOS
RECONHECIMENTO
<i>apreciação</i>
Agatha - ... no dia da despedida um aluno ter escrito e recitado um rap pra mim, <b>me elogiando como professora</b> .
Agatha - [...] quando entro em uma turma nova em uma escola de línguas e <b>alunos [...] dizem que estou motivando-os</b> .
Ana Claudia - O orgulho que um aluno sentiu ao <b>me contar que eu tinha sido professora de seu pai</b> .
Beatriz - Ano passado, no dia dos professores (uma aluna que tornou-se docente) me fez uma linda homenagem: <b>Declarou</b> que sou sua inspiração! [...] Tenho uma aluna adolescente que amo e que <b>sempre me diz que me ama</b> também, quase <b>toda aula fala o mesmo</b> para minha Coordenadora.
Brizo - <b>Feedback positivos dos alunos perante uma atividade/plano de aula aplicados</b> .
Cristina - Quando <b>uma aluna disse que eu tinha sido a melhor professora de inglês que ela teve em todo seu período escolar</b> .
Priscila S - <b>algun aluno elogia alguns dos professores que formei</b> .
Roger - Em um evento de formatura de uma de minhas turmas, <b>fui surpreendido com [...] um presente</b> dos alunos
Sueli - Nesta <b>carta, ele dizia que</b> no dia que eu <b>escrevi o elogio para ele</b> , teria ido decidido a abandonar o colégio no 3º ano do ensino médio.
Sueli - No final daquele ano, na formatura, o mesmo aluno <b>me deu um presente</b> com uma carta em anexo.
Sol - Uma outra boa lembrança que tenho em relação a minha escolha aconteceu durante a minha especialização. <b>Eu era a caçula da sala e algumas das alunas mais velhas pediram para fazer os trabalhos comigo porque acharam que eu poderia ajudá-las linguisticamente. Confesso que me senti orgulhosa com o pedido delas. Fiz grandes amigas e elas cuidavam de mim como cuidavam de seus filhos</b> .
(Tueris) - Lembro também de <b>receber elogios de colegas de trabalho</b> quando eles utilizam alguma atividade ou técnica que eu os passei.
Vivian - <b>Uma mãe</b> me procurou para relatar que as minhas orientações e sugestões em relação às dificuldades de seu filho foram inestimáveis e que ela <b>jamais esqueceria minhas palavras de apoio e carinho</b> .
Adriana - <b>Também me impactou positivamente a valorização que tive da equipe gestora e pedagógica de algumas escolas por onde passei, inclusive a que atuo atualmente</b> .
Vivian - Outro fato muito marcante foi <b>quando ganhei uma viagem internacional da escola como prêmio pelo trabalho desenvolvido no ano letivo</b> . Fui recebida com palmas e palavras de agradecimento por toda equipe de coordenação e direção.

Fonte: A autora.

## Apêndice Y – Reconhecimento / avaliação positiva

IC'S POSITIVOS
RECONHECIMENTO
<i>avaliação positiva</i>
Adriana - Alguns momentos positivos foram encontros com <b>ex alunos que [...] disseram que gostavam das minhas aulas</b> , que eu fui uma ótima professora pra eles.
Cybele - <b>Feedback</b> positivo por parte de alunos que reconheceram a importância [...]
Daniel - <b>aluno satisfeito fala para os outros e traz novos alunos</b>
Hebe - <b>alunos comentando que gostaram da minha aula, ou que entenderam uma matéria complexa [...]</b>
Luciana H - Em algumas ocasiões, <b>ao ouvir uma gravação de Cambridge (simulado), alunos disseram que parecia estarem me ouvindo</b> . Me senti muito bem, pois sempre me esforcei para ser um bom modelo para meus alunos.
Rurina - <b>quando temos relatos de ex-alunos</b> compartilhando que nós fizemos a diferença na vida deles, e de alguma forma influenciamos de forma positiva no futuro e formação destes jovens.
Rurina - Os momentos marcantes de um educador é certamente <b>quando temos relatos de ex-alunos ou de pais de alunos compartilhando que nós fizemos a diferença na vida deles</b> , e de alguma forma influenciamos de forma positiva no futuro e formação destes jovens.
Rurina - Um <b>feedback positivo de ex-alunos[...]</b> é a maior recompensa para um professor que desenvolve o seu trabalho por amor.
Silene - Quando trouxe à minha aula de segundo ano do EM uma entrevista autêntica, e a <b>turma [...] comentaram positivamente sobre a organização da aula</b> . Vale lembrar que era uma turma de adolescentes super críticos e de níveis bem variados dentro do mesmo grupo.
Tânia - <b>Ser reconhecida e chamada pelo nome por ex-alunos</b> após vários anos sem contato. Receber <b>comentários positivos sobre uma aula</b> , sobre como foi proveitosa, como foi diferente do que estão acostumados.
Tueris - quando <b>alunos [...] agradecem pelas aulas</b> , pelo carinho e preocupação destinados a eles.
(Athena) - um amigo (advogado) disse que se fosse iniciar sua carreira profissional hoje seria professor universitário, pois, segundo ele, é um trabalho valorizado social e financeiramente
Bastet - Receber feedback é sempre muito bom. No contexto de educação infantil, por exemplo, <b>já ouvi relatos de pais que contam que os filhos estão aprendendo e que cantam em casa em inglês</b> (as canções aprendidas em aula).
(Rurina) - Um <b>feedback positivo</b> de [...] pais de alunos é a maior recompensa para um professor que desenvolve o seu trabalho por amor.
Fábio - elogios acerca de minha didática e conhecimento
Felicia - <b>Feedback positivo</b> de pessoas mais qualificadas do que eu.
Hebe - O fato de <b>colegas e/ou alunos me verem como uma pessoa de confiança (no aspecto pessoal e no profissional)</b> também me parece um acontecimento positivo.
Horus - <b>Eu diria que o feedback positivo sobre minhas ideias e propostas</b> em contexto profissional e <b>em minha educação</b>
Juju - Receber feedbacks positivos mesmo quando achamos que não estamos conseguindo realizar nosso trabalho
Maria Vitoria - Com o <b>feedback positivo da mãe da minha aluna</b> lembrei do porquê amo tanto o meu trabalho e com a conclusão do curso,... percebi que sou extremamente capaz de aprender e crescer na minha profissão.

IC'S POSITIVOS
RECONHECIMENTO
<i>avaliação positiva</i>
Núbia - Convite para <b>apresentar um workshop</b> sobre Story Time para <b>alunos e futuros professores da UEL</b>
Priscila A - Um certo dia <b>a mãe de um ex aluno me parou nos corredores do colégio para me contar quão satisfeitos eles estavam por seu filho de 5 anos, que acabara de retornar de uma viagem à Disney com a família, havia praticado Inglês na viagem.</b> [...]. Vieram me agradecer por todo meu esforço e incentivo em trazer para a sala a vivência da língua inglesa para o dia a dia.
Rode - Como professora de inglês para crianças ministrava workshops para <b>os pais</b> e no momento <b>recebia a devolutiva positiva deles</b> , pois a atividade era a mesma desenvolvida com as crianças em sala.
Rosilda - <b>O professor de apoio de um aluno elogiou minha aula.</b> Me senti valorizada .
Angelica - Trabalhei em uma escola de inglês na Espanha e na época <b>meu chefe, que é britânico, me disse que gostou muito do meu trabalho e que eu era uma ótima professora.</b>
Maria Vitória - Em vários momentos fui também <b>reconhecida e recompensada por minha dedicação no lugar onde trabalho, com gratificações ou promoções.</b>
Deise - Os resultados da avaliação do perfil dos professores que mencionei na pergunta anterior, chamaram a atenção da <b>coordenação que me ofereceu um novo perfil de alunos,</b> possivelmente, para o ano que vem.
Evelyn - <b>recebimento de bolsas de capacitação no Brasil e no exterior;</b>

Fonte: A autora.

**Apêndice Z – Relação interpessoal (positiva)**

IC'S POSITIVOS
RELAÇÃO INTERPESSOAL
Ciliane - O <b>relacionamento com os alunos</b> sempre foi muito significativo e motivo de permanecer professora de francês por muitos anos.
Juju - <b>poder aconselhar os alunos e ajudá-los com coisas simples do dia a dia</b> uma vez que isso para muitos deles falta em casa;
Osiris - <b>Nós criamos um laço de amizade muito bacana</b> , num curto período de tempo.

**Fonte:** A autora.

## Apêndice AA – Relação interpessoal / afeto

IC'S POSITIVOS
RELAÇÃO INTERPESSOAL
<i>afeto</i>
<p>Beatriz - Quase sempre "me apaixono" por meus alunos! Tenho muitas boas lembranças de muitos. Dei aulas grávida e alguns <b>me abraçavam e falavam com os meus bebês</b>, pediam para que eu viesse dar aulas com o bebê, enfermeira, babá &amp; Cia, numa nítida demonstração de que não queriam que eu saísse em Licença Maternidade...<b>quase chorou quando avisei que logo eles teriam uma substituta</b>, porque meu bebê iria nascer em breve.[...]..hoje eles mesmo não sendo mais meus alunos, continuamos nessa rotina, ganho beijos e abraços deles quando chega à escola. Tenho uma aluna adolescente que amo e que sempre me diz que me ama também, quase toda aula fala o mesmo para minha Coordenadora. Tive alunos gêmeos que tentavam se espancar a cada aula, [...] enfim, muito difíceis. Fui dura para parar com a indisciplina, mas sem perder a ternura jamais. [...] e <b>hoje eles mesmo não sendo mais meus alunos, continuamos nessa rotina, ganho beijos e abraços deles quando chega à escola</b></p>
<p>Ciliane - O contato físico com os alunos, <b>o olho no olho, o abraço, a troca de experiências</b>, tudo era muito especial.</p>
<p>Juliana - O <b>vínculo afetivo</b> com os alunos com os alunos sempre ocupou um espaço significativo em meu coração.</p>
<p>Lilian - Há poucos dias fui demitida de uma escola onde trabalhava com crianças de 4 anos,,,,<b>as crianças quando me viram começaram a gritar meu nome e vir de encontro comigo....Todos, até o professor, ficou uma grande roda de abraço....</b>Vai ficar marcado para sempre em minha vida</p>
<p>Tânia - <b>Ser lembrada</b> por ex-alunos pelo nome e disciplina que ministrei significa que fiz diferença em suas vidas.</p>
<p>Tueris - quando alunos ... agradecem [...] pelo <b>carinho e preocupação destinados a eles</b>.</p>

Fonte: A autora.

## Apêndice BB – Relação interpessoal / transformação

IC'S POSITIVOS
RELAÇÃO INTERPESSOAL
<i>transformação</i>
Agatha - <b>entro em uma turma nova em uma escola de línguas e alunos que estavam prestes a desistir resolvem continuar</b>
Beatriz - Tive <b>um aluno em especial, que fora muito agitado em sala, e que depois de muita conversa se converteu em um ótimo aluno</b> e que quase chorou quando avisei que logo eles teriam uma substituta, porque meu bebê iria nascer em breve. Tive <b>alunos gêmeos que tentavam se espancar a cada aula</b> , disputavam quem leria, quem responderia às minhas perguntas, enfim, <b>muito difíceis. Fui dura para parar com a indisciplina, mas sem perder a ternura jamais</b> . Falamos de futebol, pois realmente gosto e acompanho o Campeonato Brasileiro, colocamos em dia o papo sobre a rodada, rimos e fazemos piadas sobre nossos times, essas coisas de futebol
Sueli - Os acontecimentos mais significativos que me lembro dizem respeito à motivação. Numa ocasião, escrevi um elogio numa atividade de um aluno que apresentava rendimento e comportamento inadequado. [...] <b>Após ler meu elogio, resolveu que deveria mudar de atitude em sala de aula e estudar</b> . Fiquei muito feliz por tê-lo ajudado.

Fonte: A autora.

## Apêndice CC – Relação interpessoal / predileção

IC'S POSITIVOS
RELAÇÃO INTERPESSOAL
<i>predileção</i>
Dione - Durante seis meses eu ministrei aulas de português das 7 <sup>a</sup> series até as 3 <sup>a</sup> séries do Ensino Médio. Devido a problemas de adaptação a professora titular decidiu retomar seu posto na escola. Devido ao fato de ela ser QPM o normal seria que eu saísse e procurasse por novas aulas de substituição. Mas, <b>os alunos não aceitaram a minha saída e fizeram vários protestos e movimentos para que eu continuasse</b> . Eles pressionaram a chefe do NRE até que a mesma autorizasse a minha permanência na escola.
Isa - <b>Alunos iam à secretaria se informar dos horários em que eu iria dar aulas para se matricular nas minhas turmas</b> . A coordenadora me contou que isto acontecia com frequência, não ocorrendo tanto com outros professores. Houve <b>casos de abaixo-assinados</b> protestando contra a proposta de não contratação de instrutores, em que foi solicitado a minha contratação para o ano letivo seguinte.
Osiris - O que mais me marcou lá, foi o fato de umas das <b>minhas turmas querer fazer um baixo assinado para eu continuar dando aula pra eles</b> .
Thisi - <b>ex-alunos manifestaram interesse em continuar estudando comigo</b> , muitas vezes se dispondo a trocar os horários de suas aulas para não perder a oportunidade de ser meus alunos.

Fonte: A autora.

## Apêndice DD – Relação interpessoal / confiança

IC'S POSITIVOS
RELAÇÃO INTERPESSOAL
<i>confiança</i>
<p>Cintia - Um aluno adulto fez aula comigo durante um ano e depois ele mudou de nível e de professor, mas ele era um aluno que tinha muita dificuldade para aprender, além da pressão que ele sentia, pois a empresa pagava o curso dele. Ele sempre me procurava para ajudá-lo. Depois de 4 anos estudando, ele não estava indo nada bem, não tinha boas notas e não conseguia se comunicar, <b>estava passando por dificuldades na família. Ele me procurou e conversamos.</b> Eu orientei para que ele parasse e desse um tempo, resolvesse os problemas de família e depois voltasse para a escola e me procurasse novamente para vermos o que poderíamos fazer.[...] Depois de quatro meses <b>ele voltou a me procurar.</b> Conversamos, vimos qual era a dificuldade dele, <b>sugeri que ele voltasse alguns níveis. Ele aceitou.</b> Não fui a professora dele, mas todo mês ele me enviava e-mail com as notas e a satisfação de estar falando e compreendo a língua melhor.</p>
<p>Fábio - <b>alunos expõem suas emoções e histórias de vidas</b></p>
<p>Hebe - O fato de colegas e/ou <b>alunos me verem como uma pessoa de confiança</b> (no aspecto pessoal e no profissional) também me parece um acontecimento positivo.</p>
<p>Milena - <b>Um aluno me contou sua história</b> em uma aula experimental. Era muito pobre e tinha o sonho de ser piloto. Trabalhava como porteiro de um edifício, era casado e tinha filhos e estudava dia e noite manuais de aeronave. Juntou dinheiro e foi estudar Ciência da Aeronáutica. Durante o curso, seus colegas de sala fizeram um abaixo assinado para a universidade contratá-lo como professor, dado seu tamanho conhecimento da área. Foi contratado e acabou também se tornando o piloto de confiança do reitor da universidade. Nos procurou para prepará-lo para se tornar piloto internacional.</p>

Fonte: A autora.

## Apêndice EE - Relação interpessoal / influência de ex-professores

IC'S POSITIVOS
RELAÇÃO INTERPESSOAL
<i>influência de ex-professores</i>
<i>ensino básico</i>
Alexandre - Ao longo de toda minha adolescência e até eu me tornar um professor de inglês eu ficava fascinado com <b>relatos de meus professores(as)</b> de diferentes contextos educacionais (Ensino Fundamental e Médio, escola de idiomas e Universidade) <b>que contavam suas experiências</b> de vivência ou turismo em países de língua inglesa, situações em que usaram o idioma para se comunicar com pessoas de outros países, no exterior ou no Brasil, e os contrastes entre a língua portuguesa e a inglesa.
Sol - Aos 12 anos disse à minha professora de que gostaria de dar aulas de inglês durante uma prova oral. Acredito que não me expressei direito porque estava falando do futuro, mas ela achou que eu já queria começar. Sou de uma cidade pequena, antes mesmo de eu chegar em casa depois da prova, a minha mãe já estava sabendo da conversa. Quando tinha 15 anos, <b>a mesma professora perguntou se eu ainda tinha interesse em dar aulas de inglês. Assim começou a minha carreira em 1998 .</b>
<i>ensino superior</i>
Claudia M - Sim, na faculdade, <b>meus professores que fizeram toda a diferença</b> nas minhas escolhas, me sentia bem atualizado e amparado pelos profissionais.
Elaine - Vivi muitos acontecimentos positivos ao longo da minha trajetória de vida que marcaram minha identidade profissional. Mesmo <b>ainda não sendo profissional, quando aluna ainda, tive professoras no curso de licenciatura, a exemplo da Profa. Gigi, da Profa. Kilda e da Profa. Ana Maria, que sempre fortaleceram minha identidade de professora, pelo exemplo e pelas muitas trocas de experiências bem sucedidas, pelo acolhimento das minhas limitações e incentivo ao meu potencial</b>
(Rosicleide) - Ela (professora de inglês do curso de adm) é uma inspiração até hoje para mim.

Fonte: A autora.

## Apêndice FF – Barreiras / acadêmica / aprendizagem de língua

IC'S NEGATIVOS
BARREIRAS
<i>acadêmica</i>
<i>aprendizagem da língua</i>
Andrea - Sempre tem aluno que não quer aprender, que não se interessa pelo Inglês. Muitas vezes, <b>não tem competência para aprender línguas</b> e aí não tem como vc exigir demais dele.
Ana - Quando fui dar aula em turmas de adultos, uma aluna relatou que odiava inglês e que <b>não conseguia aprender o idioma.</b>
Frey - <b>Aluno que possuía muita dificuldade para aprender uma língua estrangeira. No início também me senti um pouco frustrado.</b>
Luciana K - Tive uma aluna que fez um curso intensivo e individual de 3 meses, no qual <b>não houve evolução.</b> Sendo que ela morava há 8 anos nos Estados Unidos.
Luciana K - <b>pouca evolução de alunas</b> que tinham presença e cumpriam com as tarefas, mas que aprenderam pouco. Visto que eu tentei de todas as maneiras possíveis e <b>não obtive nenhum progresso</b>

Fonte: A autora.

**Apêndice GG – Barreiras / acadêmica / avaliação**

<b>IC'S NEGATIVOS</b>
<b>BARREIRAS</b>
<i>acadêmica</i>
<i>avaliação</i>
Aton - <b>Não aprovação</b> de alunos em exames.
Luciana K - E outra aluna que fez 4 anos de curso visando a <b>prova do mestrado e reprovou</b>
Thisi - Eu tive um aluno que durante todo o semestre apresentava muita dificuldade de aprendizado [...] para aprender a língua. Por fim, ele <b>reprovou</b> .

**Fonte:** A autora.

## Apêndice HH – Barreiras / acadêmica / descomprometimento com a aprendizagem

IC'S NEGATIVOS
BARREIRAS
<i>acadêmica</i>
<i>descomprometimento com a aprendizagem</i>
Adriana - <b>alunos desinteressados.</b>
<b>Andrea - Sempre tem aluno que não quer aprender, que não se interessa pelo Inglês.</b>
<b>Alexandre - Alunos[...] desinteressados [...] a falta de interesse pelos conteúdos ministrados por mim.</b>
Claudia L - A <b>falta de interesse</b> dos alunos na disciplina.
<b>Daniel - aluno que faz curso sem objetivo,</b>
Daniel - o aluno <b>não envolvido</b> pode dizer que não aprendeu direito, que não gostou da metodologia, sendo que era ele que <b>não tinha motivação</b> eou objetivo.
Glaucia - [...] <b>falta de interesse.</b>
Hera -Toda vez que um <b>aluno não se interessa</b>
<b>Laura S - Desinteresse dos alunos e do próprio sistema educacional</b>
Morfeu -Não conseguir ministrar aula por <b>desinteresse dos alunos</b> por língua estrangeira.
Nana - alunos e ou turmas muito <b>desinteressados</b>
Rurina -Os maiores desafios enfrentados na minha profissão é <b>a falta de comprometimento</b> dos jovens com o seu próprio aprendizado.
Tatiana - Tive alguns alunos que me impactaram negativamente, por <b>falta de interesse.</b>
Roberto -Creio que nas ocasiões em que <b>o aluno não conduziu o curso com seriedade, deixou de comparecer em várias aulas</b>
Tânia - <b>Descaso de alunos que não levam material</b> , fazem atividades de outras disciplinas em minha aula.
Thisi - e pouco se é que tinha algum esforço

Fonte: A autora.

**Apêndice II – Barreiras / acadêmica / evasão escolar**

<b>IC'S NEGATIVOS</b>
<b>BARREIRAS</b>
<i>acadêmica</i>
<i>evasão escolar</i>
Daniel - <b>aluno que faz curso sem objetivo, desistiu</b>
Roberto - Creio que nas ocasiões em que o aluno não conduziu o curso com seriedade, deixou de comparecer em várias aulas <b>e por fim interrompeu o processo.</b>
Sueli - Sempre que um <b>aluno abandona os estudos</b> seja por desmotivação, drogas ou outro motivo

**Fonte:** A autora.

## Apêndice JJ – Barreiras / acadêmica / lacuna de conhecimento

IC'S NEGATIVOS
BARREIRAS
<i>acadêmica</i>
<i>lacuna de conhecimento</i>
<i>geral</i>
Deméter - Os acontecimentos negativos estão relacionados à minha ideia de que <b>meu conhecimento ainda é muito limitado</b> .
Rosângela - Quando <b>dei uma resposta errada</b> em sala de aula para um aluno. Existe uma responsabilidade muito grande em trabalhar com a língua estrangeira, trabalhamos com a língua e a cultura de outro país, e muitas vezes, nunca convivemos e apenas repassamos o que foi aprendido,
Rosângela - verifiquei que <b>havia respondido errado</b> .
Rosângela - Existe uma responsabilidade muito grande em trabalhar com a língua estrangeira, trabalhamos com a língua e a cultura de outro país, e muitas vezes, nunca convivemos e apenas repassamos o que foi aprendido, creio que existe a <b>necessidade de maior contato com as pessoas de outra língua</b> , para que seja melhor a aprendizagem e o ensino.
Vilma - quando critiquei, <b>sem conhecimentos prévios</b> , apenas por orientação da escola, algumas obras.
<i>linguística</i>
Brizo - Dificuldade em <b>conversar em inglês</b> com um indiano
Fabiano - Às vezes <b>não saber comunicar</b>
Rosângela - No avião quando a comissária de bordo perguntou o que queria comer, <b>não consegui responder</b> , pois era em inglês e eu sei espanhol, me senti excluída, realmente a língua é uma barreira social
<i>pedagógica</i>
Angelica - Dei aula para uma turma de ensino médio em uma escola pública onde <b>não consegui atingir meus objetivos</b> como professora
Hebe - aulas que dei e que percebi enquanto a aula acontecia que <b>eu não a tinha planejado muito bem</b> , ou que ela estava mal organizada, aulas em que cheguei atrasada, esqueci materiais importantes.
Rode - As <b>dificuldades</b> no processo de <b>interpretar o currículo para crianças</b> de 4 10 anos
Rode - As vezes <b>aulas</b> que <b>não atenderam com eficiência a dimensão lúdica necessária</b> aos alunos crianças que eu atendia.
Tueris - ou por ter uma <b>dinâmica de sala menos rígida</b> .
Latona - Muitas vezes <b>sou ríspida no trato da indisciplina</b>
Núbia - A <b>dificuldade</b> de trabalhar com <b>algumas faixas etárias</b>

Fonte: A autora.

**Apêndice KK – Barreiras / profissional / não adaptação profissional**

IC'S NEGATIVOS
BARREIRAS
<i>profissional</i>
<i>não adaptação profissional</i>
Maria Vitoria - No <b>início da profissão</b> , há seis anos atrás, tinha muita dificuldade em me impor em sala de aula
Maria Vitoria - Recentemente a mesma sensação de frustração profissional voltou ao realizar o <b>estágio obrigatório na graduação em letras inglês</b> que ainda estou cursando no contexto público, onde a realidade é muito diferente a que estou acostumada.

**Fonte:** A autora.

## Apêndice LL – Barreiras / gestão escolar

IC'S NEGATIVOS	
BARREIRAS	
<i>gestão escolar</i>	
<i>financeira-administrativa</i>	<p>Alexandre - <b>Escolas que pagavam salários irrisórios</b> impossibilitando minha independência financeira e <b>negligenciando direitos básicos do professor garantidos por lei</b>. Foram muitos anos trabalhando muito e ganhando pouco, e em dois casos trabalhei em que escolas que 'fecharam as portas' sem nem me pagar o mês trabalhado, quem dirá o acerto.</p> <p>Latona - <b>Negociação de horas a trabalhar por conta de banco de horas, senti que por mais que trabalhasse, somente números avaliavam meu desempenho.</b></p> <p>Morfeu - <b>Escola passar por situações financeiras difíceis e deixar de pagar os professores por nível de importância da disciplina para o aluno, nesse caso, se o professor se desligar da escola será aquele que leciona uma disciplina menos importante, no caso língua estrangeira.</b></p>
<i>pedagógica</i>	<p style="text-align: center;"><i>imposição</i></p> <p>Priscila A - <b>As instituições nos cobram</b> para sempre realizar as atividades em área externa para ser mais lúdico e interessante para os alunos, mas atividades agitadas os alunos correm risco de cair, trombar, escorregar, mesmo gostando muito de atividades lúdicas fora de sala fico apreensiva toda vez que levo meus alunos para uma aula na área externa.</p> <p>Valéria - <b>A inserção de alunos sem a observância do pré-requisito referente a conhecimento anterior da língua</b></p> <p style="text-align: center;"><i>programa curricular</i></p> <p>Dayane - <b>A retirada da disciplina de língua espanhola da grade curricular de uma escola privada</b> que trabalhei. Isso implicou em minha demissão pois eu não tinha outra habilitação em língua portuguesa para continuar na escola.</p> <p>George - <b>Falta de objetivos claros da escola</b> quanto aos resultados e pedagogia.</p>

IC'S NEGATIVOS		
BARREIRAS		
<i>gestão escolar</i>		
<i>recursos humanos</i>	<u><i>relação patriarcal</i></u>	Frigga - Outro acontecimento foi ter agendado um recurso didático, a TV e o DVD para uso em 4 aulas seguidos e, após o término na primeira aula ter <b>os aparelhos retirados da minha posse sob a justificativa de que houve uma falha no agendamento.</b>
		Hebe -Um acontecimento negativo específico ocorreu quando eu trabalhava como professora colaboradora de uma universidade e <b>fui instruída pelo meu curso a aplicar uma prova de suficiência em inglês</b> a alunos de outro curso eu iria lecionar Inglês para Odontologia[...]. <b>Fui informada que a média era 7, mas depois recebi um email desaforado da coordenadora de Odonto me avisando que a média era 5 e que eu deveria seguir as regras do departamento deles.</b>
		Isa - Coordenadora e estagiária que <b>boicotavam as minhas ações, complicando a atividade com muita burocracia.</b>
		<b>Isa - Dono de curso que pressionava para aprovar alunos, pois eles eram clientes. Neste caso apoiava alunos que não queriam estudar mas serem promovidos por mera presença em sala de aula</b>
		Kátia - Acho que quando depois de muito tempo dando um curso específico, não gostaria de mencionar qual, <b>o curso me foi tirado e nem recebi um obrigado.</b> Foi bem negativo e desmotivador na época.
		Latona - meu <b>diretor me ameaçou despedir caso não concordasse em trabalhar mais horas</b> durante um período de recesso dos alunos.
		Lilian - Você está <b>fazendo uma tarefa que uma pessoa te delegou, antes de terminar vem outra e te delegam outras</b> [...] Quando você trabalha em uma escola onde várias pessoas delegam a sua pessoa
		Milena - Numa determinada ocasião <b>tive que despedir</b> uma "amiga".
		Priscila S - <b>meu ex-chefe pediu que me desculpasse</b> por tê-lo aluno expulso de sala.
		Silene - Recentemente, tivemos a direção de nossa instituição renovada e, para nossa sorte, um excelente <b>administrador de recursos</b> , mas uma pessoa que tem limitações quanto aos relacionamentos. Fui defender uma turma mediante uma situação que a administração havia provocado e ele <b>me mandou dar a minha aulinha que era para isso que eu recebia meu salário.</b>
Sofia - Imposição de ações		

IC'S NEGATIVOS		
BARREIRAS		
<i>gestão escolar</i>		
		<p>Thisi -A coordenação, a princípio, posicionou-se favorável a mim e informou ao aluno que ele continuaria reprovado. No entanto, o aluno persistiu e ameaçou entrar com um processo contra mim, especificamente, e contra a instituição de ensino. Diante disso, a <b>coordenação voltou atrás e me "sugeriu" aprovar</b> o aluno e, como se não bastasse, me fez dizer isso a ele pessoalmente, em uma reunião, durante a qual eu recebia olhares vitoriosos do aluno, como se ele quisesse me dizer que ele tinha ganhado e eu, perdido. Eu compreendo que a posição da coordenação era evitar problemas mais sérios, mas, para mim, <b>foi extremamente frustrante perceber que eu estava sozinha e não teria o apoio da instituição</b> caso eu decidisse não fazer o que eles estavam propondo. O pior é que eu sempre recebi muitos elogios dos meus alunos e a coordenação sabe disso.</p>
		<p>Thisi -Esse caso me fez perceber que, diante da instituição de ensino, não importa o quanto você seja um bom profissional. Quando eles <b>precisarem escolher entre te apoiar ou se proteger, eles escolherão o que for mais cômodo e seguro para eles.</b></p> <p>Thisi -O pior é que eu sempre recebi muitos elogios dos meus alunos e a coordenação sabe disso. Mas <b>bastou apenas uma reclamação - caluniosa e mentirosa para que a coordenação me colocasse em uma posição tão constrangedora.</b></p>

Fonte: A autora.

### Apêndice MM – Barreiras / imposição

IC'S NEGATIVOS	
BARREIRAS	
<i>imposição</i>	
<i>legislativa</i>	Janete - Com mais de 25 anos de experiência já considero tudo positivo, um aprendizado para mim como profissional, especialmente porque já entendo as limitações das instituições enquanto empresas. Para se manterem viáveis econômica e financeiramente, muitas escolas tem que abrir mão da qualidade ideal. Isso, na minha opinião, <b>devido às leis trabalhistas inviáveis e à carga tributária elevada.</b>
<i>políticas educacionais</i>	Maia - <b>Diminuição das aulas extraordinárias de inglês</b> .Devido ao fato de ter ficado um ano fora de sala estudando na Uel, fui punida, fui pro fim da fila.
	Isis - Um deles foi recentemente, quando o <b>governo do PR chamou de volta todos os profissionais emprestados do estado para a prefeitura.</b> Dayane - Além disso, com a <b>Reforma do Ensino Médio</b> , proposta pelo governo Temer, a língua espanhola vem perdendo espaço nas escolas particulares e se extinguindo nas escolas públicas.
<i>judicial</i>	Fábia - Alunos <b>encaminhados pelo poder público à escola para ressocialização</b> quando os mesmos não querem e são obrigados [...] ficar de mãos atadas perante uma ordem judicial.

Fonte: A autora.

## Apêndice NN – Barreiras / caso fortuito

IC'S NEGATIVOS
BARREIRAS
<i>caso fortuito</i>
Priscila A - Um dois anos atrás, fui com os alunos para a parque realizar uma atividade lúdica. Atividade na qual necessitava de pratica dos vocábulos abordados em sala e também de agilidade para correr. Fizemos o jogo "Hide the cards", na qual a teacher escondia as cartas dos vocábulos que estávamos praticando e posteriormente os alunos saiam à procura das cartinhas. E uma aluna tropeçou num brinquedo do parque onde estávamos e caiu, sobre o braço. Na hora quando a ajudei, notei seu cotovelo visivelmente inchado e rapidamente a levei para a coordenação, uma vez que naquela época não havia enfermaria. Ligamos para a mãe, relatei o acontecimento e ela prontamente veio buscar sua filha. <b>Lara, teve que passar por uma cirurgia pois havia rompido os ligamentos do cotovelo e teve de fazer fisioterapia por 6 meses,</b>

Fonte: A autora.

## Apêndice OO – Barreiras / desvalorização / aprendizagem de L2

IC'S NEGATIVOS
BARREIRAS
<i>desvalorização</i>
<i>aprendizagem de L2</i>
Erica - acontecem todos os dias. <b>Alunos que nao reconhecem a importancia do estudo em suas vidas: "nao falo nem portugues direito, pra que falar ingles?</b>
Hera -Toda vez que um aluno não se interessa ou <b>diz que o ensino da linguagem não lhe sera útil.</b>
Carlos - Um aluno de curso de inglês particular disse que não fazia tarefa e que só estava lá porque a mãe dela não deixava ela ficar em casa dormindo.
Rosilda - Desvalorização por parte dos alunos quanto a importância da aprendizagem de outra língua.
Carlos - Uma turma de jovem aprendiz que só ficava tirando sarro um do outro e <b>diziam que nunca iriam usar inglês na vida e que isso não importava.</b> Inútil.
Dayane - como a língua espanhola é marginalizada no Brasil. Isso me fez por muitas vezes desistir dessa disciplina e optar por outra

**Fonte:** A autora.

## Apêndice PP – Barreiras / desvalorização / descredibilidade

IC'S NEGATIVOS	
BARREIRAS	
<i>desvalorização</i>	
<i>descredibilidade</i>	
<i>não nativo</i>	Artemis - Nos últimos anos, houve uma certa desvalorização de professores brasileiros de língua estrangeira devido ao grande fluxo de nativos, sobretudo de língua inglesa migrando para o Brasil. De modo geral, <b>os brasileiros valorizam ter aula com um nativo.</b>
<i>preconceito</i>	Luciana H - Um aluno <b>se recusou a ter aula comigo</b> por conta da minha idade
	Sol - Assim que vim para Londrina para fazer faculdade, consegui um emprego na instituição onde trabalho até hoje. Logo no começo, uma <b>aluna me olhou de cima e perguntou se um professor em específico mais velho e muito famoso na cidade não poderia dar aulas para ela.</b> Eu tive que dizer que não, mas que eu já dava aula há alguns anos. E que, caso ela não gostasse de mim, poderia pedir para trocar de professor.
	Tueris - [...] em sala de aula por parte dos alunos vezes por <b>achar que sou nova demais,</b> por ser mulher [...]

Fonte: A autora.

## Apêndice QQ – Barreiras / desvalorização / docência

IC'S NEGATIVOS
BARREIRAS
<i>desvalorização</i>
<i>docência</i>
<b>Alexandre - Alunos que não valorizam o meu trabalho enquanto professor</b>
Luciana H - aluno desconsiderou todo meu processo de formação como profissional
Sol - Alguns anos depois disso, já formada e pós graduada, um aluno inocentemente me perguntou se eu também trabalhava ou se só dava aulas.
Thisi -Recentemente, houve um acontecimento negativo que me marcou muito e que deixou claro como o professor é, em geral por parte do aluno, da família e da instituição, desvalorizado e pouco apreciado.
Tueris - Por vezes sinto que alguns alunos não valorizam seus professores
Juliana - <b>O julgamento e intervenção dos pais</b> é algo que tem se tornado muito frequente no ambiente escolar. Suas razões de questionamento são muito rasas e descabidas, fazendo com que muitas atividades sejam interrompidas pelo simples fato de não compreenderem o objetivo de proposta.
Metis - [...] a imagem desgastada do professor também me aflige muito , <b>a visão dos pais em relação ao professor.</b>
Vivian - Uma mãe de aluno acreditou na versão de seu filho, alegando que eu joguei a agenda de forma bruta e reclamou com a direção da escola. <b>Fui chamada atenção, sem mesmo ter tido oportunidade para apresentar os fatos.</b>
Thisi -Recentemente, houve um acontecimento negativo que me marcou muito e que deixou claro como o professor é, em geral por parte do aluno, <b>da família</b> e da instituição, desvalorizado e pouco apreciado.
Zé Eduardo - Toda vez que não há reconhecimento do meu trabalho.
Ciliane - O acontecimento negativo esteve sempre relacionado à baixa remuneração de professores.
Cris - Quando não somos reconhecidos, não temos apoio, somos rebaixados, preconceitos, críticas insignificantessem fundamento
Mahina - Críticas pela opção de ser professora. Rebaixada.
Marília - Os Órgãos competentes, não valorizam o profissional da área.
Mercedes - ausência da total falta das melhores condições de trabalho.
<b>Metis - a imagem desgastada do professor</b>
Metis - Pensar que nossa profissão não é valorizada, muitas vezes nem pelos próprios professores,
Priscila S - Senti [...] <b>a falta de respeito para com o educador</b> de uma forma generalizada.
Priscila S - Senti o peso da <b>desvalorização da profissão</b> [...] de uma forma generalizada.
Sol - A desvalorização do professor me incomoda muito. Como todas as outras profissões, somos importantes para a sociedade, mas me parece que ser professor hoje me dia é ser fracassado.
Ronie - Percebi que o <b>magistério não é valorizado</b> no sentido econômico de modo a propiciar uma vida saudável e uma formação continuada apropriada ao papel que a educação tem conforme nosso Constituição Federal.

IC'S NEGATIVOS
BARREIRAS
<i>desvalorização</i>
<i>docência</i>
<b>Alexandre - Instituições que não me valorizavam como um profissional sério:</b>
Sofia - desvalorização.
Thisi -Recentemente, houve um acontecimento negativo que me marcou muito e que deixou claro como o professor é, em geral por parte do aluno, da família e <b>da instituição</b> , desvalorizado e pouco apreciado.
<b>Marília - Como professora de língua Estrangeira, a falta de apoio dos órgãos competentes.</b>
<b>Laura S - Desinteresse [...] do próprio sistema educacional</b>

Fonte: A autora.

**Apêndice RR – Relação Interpessoal (não saudável)**

<b>IC'S NEGATIVOS</b>
<b>RELAÇÃO INTERPESSOAL</b>
Fábio - [...] e <b>relações interpessoais</b>
Despina - Relacionamento com colegas
Débora - Não saberia descrevê-los. Contudo, de forma geral, são situações de <b>conflitos no local de trabalho</b> os quais são promovidos, em sua grande maioria, por questões que envolvem autopromoção por parte <b>dos colegas de profissão</b> , desgastes emocionais por brigas de territórios e falta de coletividade.
Rurina - Os maiores desafios enfrentados na minha profissão é [...] a falta de parceria dos pais em alguns casos.

**Fonte:** A autora.

## Apêndice SS – Relação Interpessoal (não saudável) / violência

IC'S NEGATIVOS
RELAÇÃO INTERPESSOAL
<i>violência</i>
Tatiana - Tive alguns alunos que me impactaram negativamente, por <b>atitudes agressivas</b> .
Fábio - <b>ofensas</b> de alguns alunos.
Deise - No início da carreira docente, comecei a dar aulas para adultos, ficava muito incomodada com o <b>assédio moral de homens mais velhos</b> por ser uma professora jovem e iniciante. Eu me sinto incomodada em ter que dizer a minha formação para conseguir um pouco de respeito com alunos adultos.
Carol - Quando um aluno sofre <b>bullying em sala</b> , por saber menos, ou por pronunciar uma palavra errada é uma situação bem desagradável.
Carlos - Uma turma de jovem aprendiz que só ficava <b>tirando sarro um do outro</b> e diziam que nunca iriam usar inglês na vida e que isso não importava. Inútil.
Adriana - alunos <b>rebeldes</b>
Frigga - Houve também <b>xingamentos</b> em voz alta com uso de palavras de baixíssimo calão durante a aula.
Priscila S - Um <b>aluno já quis me bater</b> , outro <b>me xingou</b> em sala de aula

**Fonte:** A autora.

**Apêndice TT– Relação Interpessoal (não saudável) / desconsideração de regras sociais**

IC'S NEGATIVOS
RELAÇÃO INTERPESSOAL
<i>desconsideração de regras sociais</i>
Adriana - Também em momentos em que <b>alunos</b> foram <b>grosseiros</b> durante as aulas, [...] aqueles alunos, infelizmente, eram <b>indisciplinados</b> com todos.
Ana Claudia - Quando no dia do meu aniversário uma <b>aluna quebrou um ovo em mim</b> como forma de "celebrar" a data.
Alexandre - -Alunos <b>desrespeitosos</b>
Bastet -Já tive alguns problemas com <b>indisciplina</b> . Um deles foi muito sério e envolveu alunos adolescentes e <b>falta de respeito</b> .
Beatriz nos casos de <b>indisciplina</b> , meus únicos momentos negativos,
Fábio - Do que consigo pensar agora, Os acontecimentos negativos envolvem <b>mal comportamento</b>
Frigga - Entrar quase todos os dias em determinada sala de aula e os <b>alunos estarem em pé, andando pela sala, virados para trás, gargalhando, jogando material pelo chão</b> .
Glaucia - <b>Desrespeito</b> de alguns alunos
Hebe - <b>indisciplina</b> por parte dos alunos
Janete - lidar com <b>problemas complexos de disciplina</b> .
<b>Josiane - Indisciplina</b>
Latona - Não consegui contornar a <b>indisciplina</b> na sala de aula de maneira eficaz
Latona - Muitas vezes sou ríspida no trato da <b>indisciplina</b>
Maria Vitoria - alguns <b>alunos me desrespeitavam</b> e era difícil de estabelecer uma boa relação com alguns deles.
<b>Núbia - Indisciplina de alunos</b>
Osíris - Eram bons meninos, mas não tinham respeito quando era necessário ter. E uma vez ele estavam brigando de tacar bolinha de papel um no outro e eu fui intervir e senti que uma bolinha atingiu minhas costas, parece até besteira, mas foi a primeira vez que <b>me senti desrespeitado</b> numa sala de aula.
Sátis Lembro-me de 3 alunos me tratarem com <b>desrespeito</b>
Tatiana - Tive alguns alunos que me impactaram negativamente, por <b>desrespeito</b>
Tatiana - Tive alguns alunos que me impactaram negativamente, por <b>mal comportamento</b>
<b>Tueris - Desrespeito em sala de aula por parte dos alunos.</b>
Tueris - e de diversas formas <b>desrespeitam</b> o docente

**Fonte:** A autora.

## Apêndice UU – Relação Interpessoal (não saudável) / objeção

IC'S NEGATIVOS
RELAÇÃO INTERPESSOAL
<i>objeção</i>
Margareth - Em 30 anos de profissão, somente <b>uma aluna fez reclamação formal sobre minhas aulas</b> para a direção do instituto de idiomas, alegando que eu a ignorava em sala de aula.
Thisi -Ele <b>não aceitou a reprovação e entrou com um procedimento contra mim junto à coordenação</b> , alegando que eu o havia perseguido durante todo o semestre, que ele tinha percebido que desde o começo eu estava disposta a prejudicá-lo e que eu não havia cumprido com minhas obrigações como professora, dizendo, inclusive, que eu não havia dado todas as aulas.
Hebe -Acontecimentos negativos envolvem, no geral, <b>alunos reclamando pelo fato de eu usar só inglês durante as aulas de inglês</b> , alunos reclamando que eu não abonei determinada falta que não era minha responsabilidade

Fonte: A autora.

Apêndice VV – Relação Interpessoal (não saudável) / conflitos relacionais

IC'S NEGATIVOS		
RELAÇÃO INTERPESSOAL		
<i>conflites relacionais</i>		
ação verbal	<u>desencorajamento profissional</u>	Adriana - No início da minha carreira, quando alguns <b>professores</b> me desanimaram <b>dizendo que eu não deveria ter escolhido essa profissão</b>
		Elaine - <b>Tive professores no curso de Letras que me fizeram duvidar da minha escolha pela profissão.</b>
		Cristiane - Vou relatar apenas o primeiro é bem significativo em minha vida como docente. Minha primeira aula ainda na graduação. Me esforcei bastante para preparar uma aula e a apresentei. Me lembro que <b>minha professora da época</b> me criticou e colocou seu posicionamento.
		Vanessa - Ao conversar com professores de universidades federais e estaduais, demonstro minha satisfação em atuar como professora de línguas em detrimento de uma carreira acadêmica em universidades. <b>Os profissionais dessas instituições me tratam com despreço e fazem comentários capciosos.</b>
		Fábio - <b>críticas quanto a minha didática</b> e relações interpessoais
		Evelyn -Meu <b>desempenho como professora foi avaliado como péssimo.</b>
		Cybele - Feedback negativo que tive ao apresentar uma micro-aula. Uma pessoa da banca fez <b>crítica negativa em relação à pronúncia de um som vocálico específico que pronunciei erroneamente</b> por duas vezes em duas palavras diferentes.
	Dione - Eu participei de vários projetos de extensão na universidade e em todos eles embora eu tenha contribuído muito, por discordar da maneira como o conhecimento é produzido , <b>eu fui excluída</b> , desvalorizada e em alguns casos tive minha imagem denegrida.	
	<u>intrigas</u>	<b>Felicia - Fofocas</b>
		<b>Claudia M - Rumores e falhas de comunicação, me sinto decepcionada quando as pessoas não possuem ética e saem espalhando e adicionando informações não verdadeiras no ambiente de trabalho.</b>
<u>grosseiria</u>	Kelly - Quando há reclamações, injustiças, desentendimentos, caras feias.	
	Alessandra - Uma resposta mal dada de um autor de livro em um primeiro workshop do qual participei no Brasil. Vivian - Outro fato, foi quando presenciei um <b>grupo de mães comentando de forma pejorativa as práticas de uma colega de trabalho.</b>	

IC'S NEGATIVOS		
RELAÇÃO INTERPESSOAL		
<i>conflites relacionais</i>		
<i>ação comportamental</i>	<i>dano</i>	Elaine - Tive <b>colegas de trabalho que "sabotaram" meus projetos de carreira</b> . E tive outros/as colegas de profissão que provocaram fissuras nas minhas identidades de professora, pesquisadora e profissional da linguagem.
		Mauricia - Como acontecimento negativo eu julgo colegas de trabalho que buscaram, de alguma forma, <b>me prejudicar no desenvolvimento de meu trabalho</b> . Acredito que o dialogo é super importante, no entanto, ao invés de trocar ideia comigo sobre algumas situações, o solução sempre foi apunhalar pelas costas.
	<i>postura inadequada</i>	Agatha - Ter dado aula em uma instituição publica em que os <b>alunos</b> me odiavam, só de chegar na porta, odiavam inglês, eram bem <b>marginalizados</b> , alguns já haviam sido presos, viviam em uma situação bem precária e <b>tinham problemas com todos os professores</b> .
		Roger - É muito comum perceber, através da linguagem, uma dificuldade na <b>aceitação de opiniões divergentes</b> . Não consigo relatar uma situação específica, porém, houve momentos em que era possível verificar que o discurso refletia intolerância e não aceitação de ideias diferentes, gerando, por vezes, desconforto e conflitos.
		Janete - Poderia citar, por exemplo, situações onde colegas <b>não desempenhavam suas funções adequadamente</b> , sobrecarregando outros;
		Felicia - <b>problemas pessoais</b> de colegas de trabalho afetaram o bom desempenho dos colegas.

Fonte: A autora.

## Apêndice WW – Fatores sociais

IC'S NEGATIVOS	
FATORES SOCIAIS	
<b>alimentação</b>	Iris - Um <b>aluno me disse que na casa dele não havia comida.</b>
<b>segurança</b>	Iris - <b>semanas depois irmão dele do aluno foi morto em um conflito com a polícia.</b>
	Agatha - os alunos <b>eram bem marginalizados, alguns já haviam sido presos</b> , viviam em uma situação bem precária e tinham problemas com todos os professores.
<b>assistência aos desamparados</b>	Agatha - os <b>alunos não tem pais</b> e eles reinam.
<b>trabalhista</b>	Atena - Alguns acontecimentos são recorrentes, como <b>quando entramos em greve</b> e escuto críticas negativas sobre a profissão e os motivos da <b>paralisação</b> . Parece-me que a pessoas querem uma boa educação, mas seus discursos são contraditórios. Já ouvi, inclusive de outros/as professores/as, que não devíamos entrar em greve porque isso afetaria o período das férias.
	Metis Acredito que <b>greves</b> sejam sempre acontecimentos negativos, porém necessários [...] Sei que tudo o que conquistamos são através de lutas da categoria.
<b>educação</b>	Atena - Outro acontecimento significativo negativo ocorre quando <b>as pessoas defendem a privatização das universidades públicas comparando com o contexto norteamericano, por exemplo</b> , com a justificativa de que não há muita fiscalização e muitos/as professores/as não dão suas aulas.
<b>privação de saúde</b>	Josiane - Levaram a tratamento psiquiátrico
	Juju - Problema de saúde devido ao descaso dos alunos.
	Mirtha - Uma doença respiratória
	Ronie - Ministrando aulas em carga horária superior a 50h. <b>Adoeci</b> , pois me alimentava mal e o volume de trabalho conjugado aos estudos geravam um desgaste físico muito grande.

Fonte: A autora.

## Apêndice XX – Implicações positivas / self / construção

IMPLICAÇÕES POSITIVAS
SELF
<i>construção</i>
Alexandre - creio que esses relatos tenham me motivado <b>a me tornar um professor de inglês.</b>
Dóris - De todas as maneiras. <b>A profissional que hoje sou, e que continua em desenvolvimento, está diretamente relacionada às experiências vivenciadas.</b> Aos professores, amigos, colegas de trabalho e aluno que me ensinaram que o diferente não é ruim, que é preciso respeitar e valorizar as características sócio-culturais de cada indivíduo.
Dóris - <b>vejo que muito do que hoje eu sou e do que apresento aos alunos</b> está diretamente relacionada à minha estadia no exterior.
Elaine - ... <b>Todos os acontecimentos ajudam a forjar quem sou/estou, inclusive aqueles que percebo como nem tão positivos no momento em que acontecem.</b> A professora, pesquisadora e profissional da linguagem que sou atualmente é fruto de todos esses encontros e desencontros. Defino minha identidade profissional como ética, comprometida, empática porque vivi e vivo muitos encontros que mais aumentam meu contas.
Isis - Impactaram de forma significativa pois <b>redirecionaram ...o meu ser.</b>
Juju - Parte de quem sou hoje.
Juliana - Eles me tornaram uma pessoa mais compreensiva, afetiva e colaborativa.
Kátia - Não só os acontecimentos positivos, mas os negativos também me fizeram crescer e amadurecer tanto como profissional quanto como pessoa.
Laura B - Tornei-me uma profissional mais rigorosa com relação à escrita.
Laura B - ao redigir minha dissertação em francês, <b>senti como se estivesse mudando de pele, como se tivesse de aprender a pensar de uma outra maneira;</b> estruturar frases diferentemente me levava a rever minha própria maneira de refletir e argumentar.
Margareth - Fiquei muito mais receptiva às dificuldades dos alunos em geral. Tento entender o porquê das dificuldades para melhor atender aos alunos
Maria Vitoria - No meu dia a dia é muito comum eu me sentir insegura ou incapacitada para realizar meu trabalho. Com o feedback positivo da mãe da minha aluna lembrei do porquê amo tanto o meu trabalho ... percebi que sou extremamente capaz de aprender e crescer na minha profissão.
Mauricia - Então <b>criei um perfil de profissional</b> que aceita que tem que se segurar mais, deixar mais os alunos falarem, dar espaço para que eles exponham suas subjetividades também. <b>A experiência em um instituto de língua, por sua vez, acredito ter sido decisória na minha formação identitária.</b> Porque, como dito acima, <b>pude me descobrir e me assumir enquanto professora de inglês para crianças.</b> Além disso, me fez perceber a importância de buscar o conhecimento cada vez mais. Sentia que o que eu sabia em termos de linguagem nunca era suficiente, o que me fazia e faz buscar sempre aprender mais para oferecer o melhor aos meus alunos.
Mauricia - Mais do que tudo isso, tive o privilégio em atuar com faixa etárias distintas, o que <b>me possibilitou me descobrir enquanto professora apaixonada em ensinar o público criança.</b>
Mauricia - Tais acontecimentos me <b>ajudaram a delinear o perfil de profissional que eu queria construir,</b> isto a partir da minha própria atuação e a partir do olhar para a prática de meus colegas. Contribuíram na construção de um perfil de profissional aberto às mudanças, passível às críticas e sugestões

IMPLICAÇÕES POSITIVAS
SELF
<i>construção</i>
Nathan - Eu aprendi com meus erros e lembrei os acontecimentos positivos quais funcionaram bem - sempre aprendia e tentei melhorar as coisas que funcionaram e descatei as coisas que não funcionaram
Ronie - <b>Minha identidade profissional foi positivamente impactada</b> em razão das experiências produzirem uma satisfação gratificante quando os resultados esperados entendimento, compreensão e criação de conceitos eram alcançados.
Isis - <b>Contribuíram para re direcionamentos na formação e na atuação profissional.</b>
Mahina - Respondido acima <b>me fizeram</b> optar pela língua para ensinar.
Maria Vitoria - ... com a conclusão do curso, <b>percebi que sou extremamente capaz de aprender e crescer na minha profissão.</b>
Priscila S - ... ter escolhido seguir essa carreira atuava em comércio exterior que, apesar de não ser muito valorizada no meu país, me <b>faz sentir parte de algo maior</b> , que é a formação de cidadão e profissionais.
Roberto - Estes acontecimentos positivos <b>revelaram-se como um processo de validação profissional</b> , uma sensação de que desempenhei meu papel com sucesso e que as expectativas dos alunos foram preenchidas.
Rode - De forma que <b>quero continuar</b> na vida profissional como professora, e professora de inglês.
Silene - Foi por meio dessa atividade que <b>me inspirei a começar uma especialização posteriormente, o mestrado.</b> E esse foi sempre meu norte na discussão dos temas a estudar para meus trabalhos finais.
Vanessa - <b>desenvolver-me enquanto profissional de línguas estrangeiras</b> nos âmbitos lexicais específicos e de promoção profissional.

Fonte: A autora.

## Apêndice YY – Implicações positivas / self / reafirmação

IMPLICAÇÕES POSITIVAS
SELF
<i>reafirmação</i>
Angelica - Me <b>deu mais segurança e certeza</b> de que estava na profissão certa.
Brizo - <b>vontade de continuar no magistério</b>
Carlos - <b>Me senti realizado profissionalmente.</b>
Carol - Esse tipo de acontecimento <b>me relembra porque escolhi o caminho da educação</b> , o quanto é gratificante ensinar, principalmente as crianças.
Cristina - De forma que realmente <b>era essa a profissão que sempre quis seguir</b> e também sensação de dever cumprido.
Cybele -o reconhecimento dos alunos. <b>me mostrou que estava no caminho certo</b> e que o esforço valia a pena.
Dayane - Reconhecer que <b>estou no caminho certo.</b>
Débora - <b>Estreitaram</b> laços - antes somente profissionais - os quais passaram a ser de amizade. <b>Reafirmaram minha trajetória como pesquisadora e formadora.</b>
Milena - <b>Reforçando o caminho que escolhi</b> , oferecendo serviços customizados em inglês.
Priscila S - <b>Me senti realizada tendo escolhido uma profissão</b> capaz de agir de forma tão direta na sociedade.
Rosilda - <b>Reafirmou minha posição</b> quanto ao meu trabalho.
Vivian - Esses acontecimentos me <b>mostraram que o caminho pelo qual escolhi trilhar estava adequado</b> e que apesar dos acontecimentos negativos também estarem presentes, no final os positivos superam os desafios dessa caminhada.
Débora - Tal acontecimento reafirmou o campo de pesquisas ao qual me dedicaria posteriormente.

Fonte: A autora.

**Apêndice ZZ – Implicações positivas / self / percepção / papel social da língua estrangeira**

IMPLICAÇÕES POSITIVAS
SELF
<i>percepção</i>
<i>papel social da lingua estrangeira</i>
Ciliane - Através do estudo da língua estrangeira e da cultura <b>manifestação maior de um povo, podemos entender o mundo de forma holística, uma visão mais abrangente dos acontecimentos e não uma análise tão superficial, nos tornamos mais abertos ao outro</b> , a se interessar pelo seu modo de vida e problemas.
Deméter - Acredito que essas experiências me fizeram muito segura da necessidade de aprender a língua inglesa para ter experiências inesquecíveis [...] Percebi o potencial expansivo que o inglês possibilita
Luana - Esses acontecimentos contribuíram para que eu, como professora de inglês para crianças, <b>reafirmasse a relevância do ensino para o público em questão</b> . Me mostrou que o ensino para essa faixa etária vai além das paredes da escola e que as crianças usam a língua inglesa em qualquer situação que faça sentido pra elas.
Luana - Esse tipo de acontecimento impactou e impacta positivamente na minha vida porque por meio deles <b>posso ver que o ensino de língua inglesa para as crianças está sendo significativo</b> . Que apesar delas não manterem contato direto com pessoas nativas, o inglês faz sentido no dia a dia das crianças e elas veem sentido no que estão aprendendo e estão conseguindo usar a língua aprendida.
Luciana K - Tenho consciência de não restringir a língua à sala de aula e de sempre pensar primeiro como aluna para depois ver minha postura como educadora.
Morfeu - A partir desse questionamento <b>me perguntei sobre como o ensino da língua inglesa impactaria no crescimento de futuros jovens profissionais. Se o ensino de uma língua estrangeira fará com que esses jovens venham a buscar aperfeiçoamento fora do nosso país</b> , ou até mesmo buscar produtos e serviços de outras nações ao invés de trabalhar no incentivo de aproveitamento de talentos e tecnologias nacionais; ou ensinamos inglês na educação básica para jovens comprar produtos americanos: músicas, filmes, Gadgets...
Ronie - Por trazerem-me a compreensão de quão irrefletida a linguagem ordinária costuma ser e de como esta não reflexão gera desentendimentos.
Zé Eduardo - Percebi que havia internalizado muito mais do que língua, havia internalizado também a cultura e hábitos dos ingleses.

**Fonte:** A autora.

**Apêndice AAA - Implicações positivas / self / percepção papel social da educação e do professor de língua estrangeira**

IMPLICAÇÕES POSITIVAS
SELF
<i>percepção</i>
<i>papel social da educação e do professor de língua estrangeira</i>
Afroditet - Eles permitem ao profissional <b>perceber sua responsabilidade, seu papel</b> perante os estudantes e a sociedade.
Agatha - me fizeram ver que ser professora pode fazer a diferença na vida dos alunos além de ensinar o conteúdo.
Ana - Contribuíram para que <b>eu me percebesse o quanto o meu trabalho era capaz de influenciar e marcar a vida dos alunos.</b>
Atena - Percebi que não estou acostumada a ouvir elogios sobre a minha profissão.
Beatriz - Acredito que <b>somos formadores, não só alguém que ensina conteúdos.</b> Estamos envolvidos na formação dessas pessoas. Nossa linguagem, gestos, maneira com que nos relacionamos com os alunos, se os tratamos com respeito, consideração, elogiamos suas respostas, suas tentativas, seu progresso, sua dedicação no processo de aprendizagem, enfatizamos que seu erro é só um parte do processo, acalmamos, ouvimos, colocamos limites, tentamos entender o porquê daquele comportamento inadequado, incentivamos, estimulamos, enfim, somos educadores e não meros repetidores de frases, bem, acredito que podemos de fato contribuir para que nossos alunos construam o seu conhecimento e se construam como pessoas; dessa forma, nesse ambiente de crescimento há trocas e eu também cresço e aprendo também, eu também reflito sobre o que faço, eu também mudo e portanto a minha identidade vai sendo construída.
Claudia L - Pude compreender <b>a importância do meu trabalho.</b>
Cris - Os acontecimentos <b>contribuíram para a Formação de pessoas íntegras, participativas para uma sociedade melhor.</b>
Cristiane - Acredito que o caminho para o sucesso em sala de aula é <b>a conscientização do papel do professor como facilitador.</b> Creio que quando nos sentimos “sucessful” neste aspecto, é muito gratificante.
Dione - A luta daqueles adolescentes <b>fez com que eu acreditasse que por meio do meu trabalho eu poderia construir o mundo que tanto sonhava. A atitude deles me motivou a continuar lutando para que a escola se transformasse em um espaço de emancipação para eles e todos os alunos.</b>
Dione - Eu sempre fui uma lutadora, mas devido a atitude dos meus alunos eu entendi a <b>função e responsabilidade de um professor.</b>
George - <b>Me vejo como mais que um professor.</b> Me vejo como alguém que pode, de alguma forma, contribuir por uma sociedade melhor.
Juju - Às vezes as barreiras que enfrentamos no dia a dia acabam nos distanciando do nosso propósito, <b>lecionar e lecionar com amor, e ações positivas nos trazem de volta para ele.</b>
Juliana - Acredito que, além de lecionarmos uma matéria específica, <b>ensinamos noções de cidadania, respeito e compaixão.</b> A formação de um aluno vai muito além das teorias encontradas em livros didáticos.
Milena - <b>certa de que meu trabalho ajuda a concretizar sonhos.</b>
Morfeu - Nisso me perguntei qual é o <b>meu papel como professor de língua estrangeira</b> e com é a minha responsabilidade para com a sociedade brasileira.
Nana - Percebi que <b>nosso trabalho realmente alcança o objetivo desejado</b>

IMPLICAÇÕES POSITIVAS
SELF
<i>percepção</i>
<i>papel social da educação e do professor de língua estrangeira</i>
Roger - Acredito que <b>um dos papéis mais importantes do professor é o de ser mediador</b> . Mediador no sentido de ser aquele que <b>oportuniza aos alunos o acesso a formas diversas de pensar e compreender o mundo</b> . Além do conteúdo programático, entendo que o professor deve inculcar o debate e discussão em sala de aula de forma a possibilitar aos participantes do grupo o entendimento de que sempre há pontos de vistas distintos, que contribuem para o aprendizado, que são legítimos e que merecem respeito.
Roger - Acredito que tal situação apenas reforçou, em minha opinião, que <b>o professor deve, acima de tudo, ser aquele que respeita o aluno e suas crenças</b> e que entende que todas as formas de pensar devem ser levadas em conta. Seguindo tal modelo, <b>penso que o professor pode se tornar um multiplicador de tolerância e respeito</b> .
Roger - A <b>valorização</b> do ser deve prevalecer acima de qualquer crença particular
Sóti - Me mostraram, mais ainda, <b>a relevância da minha profissão</b> .
Sueli - Trabalho com alunos de classe baixa. Muitos enfrentam situações de falta de recursos inclusive para a compra de materiais escolares. <b>Elevar a auto estima desses alunos auxilia no seu empenho para estudar e buscar oportunidades para um futuro melhor</b> .
Vilma - quando somos professores e temos como foco principal em nossa profissão a <b>inclusão de nossos alunos na prática social como cidadão ativo, transformador e de preferência, com produções positivas na sociedade, temos muitas expectativas quanto ao futuro de nossos alunos</b> ,
Vilma - Esses reencontros me deixam, na maioria das vezes com <b>uma sensação de poder completar minha "missão" profissional de forma eficiente</b> , salvo as experiências , isoladas, dos alunos que não buscam seu desenvolvimento social, emocional e intelectual.
Vivian - <b>Eventos como esses nos confirmam o quanto o trabalho honesto e árduo vale a pena</b> . Que existe uma parcela de pessoas que ainda é capaz de reconhecer o valor do profissional da área da educação.
Zé Eduardo - Tornou-me mais consciente de <b>minha missão como propagador da língua inglesa</b> .
Ciliane - Na confirmação da importância da educação e cultura em nossas vidas.

Fonte: A autora.

### Apêndice BBB – Implicações positivas / self / percepção / pedagógica e pessoal

IMPLICAÇÕES POSITIVAS	
SELF	
<i>percepção</i>	
<i>pedagógica</i>	Adriana - reconheço a responsabilidade de estar na sala de aula, e que as dificuldades não devem nos desanimar.
	Brizo - Fizeram-me repensar minhas práticas pedagógicas
	Dione - Percebi que havia ensinado muito mais do que o conteúdo previsto.
	Hera - Me fez ver onde e como eu poderia melhorar meu trabalho.
	Latona - Acredito que sou competente por tentar absorver ao máximo os feedbacks que recebi e melhorar minha prática em sala. Por outro lado, também percebo que me tornei dependente de avaliações externas tanto da direção quanto dos alunos para me sentir segura dentro do meu ambiente de trabalho.
	Osíris - Não sei, acho que com o tempo a gente se acomoda. Mas quem quer ser criativo e motivar e despertar o interesse nos alunos, isso não pode acontecer. Eu tento, pelo menos. Não sou sempre criativo, mas, na medida do possível, eu faço algo novo com as minhas turmas.
	Ronie - Impactaram por me levarem a <b>perceber que o como se fala ou aborda um tema faz toda a diferença para a compreensão dos ouvintes</b> e para a autoavaliação da equipe que participava do projeto.
	Sueli - Fizeram com que eu refletisse e mudasse minha prática pedagógica.
Tatiana - Esse acontecimento foi um marco muito importante.	
<i>pessoal</i>	Isis - Impactaram de forma significativa pois <b>redirecionaram ... a minha vida pessoal</b>

Fonte: A autora.

## Apêndice CCC – Implicações positivas / self / aprimoramento / pedagógico

IMPLICAÇÕES POSITIVAS
SELF
<i>aprimoramento</i>
<i>pedagógico</i>
Afroditet - O impacto foi positivo porque <b>me levou a refletir sobre a importância de colocar o aluno com centro do processo de ensino e aprendizagem</b> . Ao dar voz aos discentes, todos aprendem: alunos e professores. Essa interação despertou o meu interesse em sempre proporcionar espaços de diálogo durante as aulas para que haja uma partilha de experiências e de conhecimento.
Artemis - <b>Fui desafiada a reaprender a ensinar usando as tecnologias</b> e transformando as aulas em um modelo mais dinâmico e com menos foco no professor transmissor de conhecimento.
Bastet - Estes acontecimentos <b>me motivaram a buscar meios de melhorar minha prática</b> .
Kátia - Com a V... e <b>com o TTC que aprendi os passos para preparar boas aulas</b> visando sempre o aprendizado de forma natural e significativa me proporcionando a chance de crescer como profissional. Com a Catequese, porque foi o meu primeiro contato com crianças.
Cintia - Como professora <b>fiquei mais próximas de meus alunos, é preciso conhecer um pouco a vida deles, pois as vezes a aprendizagem não ocorre pois os alunos apresentam algum problema emocional que acaba por interferir neste processo</b> . E sempre <b>me fazem repensar</b> sobre a minha prática, buscar outras formas de ensinar.
Cintia - <b>De não ter medo de falar a verdade para os alunos</b> . A verdade sobre como a aprendizagem está ocorrendo para cada aluno pode trazer mudanças consideráveis para o processo de aprendizagem.
Dóris - No que se refere ao feedback dos alunos, <b>o professor nota que está no caminho certo, que sua metodologia está funcionando</b> .
Dóris - <b>Apresentar ao aluno experiências vivenciadas pelo próprio professor</b> traz mais credibilidade/confiança ao/sobre que se ensina.
Marília - Incentivo para preparar com dedicação os <b>conteúdos que sejam interessantes</b> e que eles possam aproveitar no decorrer da vida.
Juliana - Isso me impacta diariamente no sentido de entender o aluno com um cidadão global, entendendo suas expectativas e limitações. Como podemos não considerar suas convicções se o que mais almejamos é despertar a consciência de si e senso crítico?
Priscila A - Me incentivaram a procurar cada vez mais <b>estratégias para aprimorar minhas aulas</b> e assim poder ajudar os alunos a absorverem ainda mais a segunda língua.
Tânia - Ensinar usando o lúdico sempre deu mais resultado positivo. Por isso procuro valorizar atividades lúdicas, valorizar todo progresso do aluno, elogiar seu progresso sempre.
Vilma - continuar desenvolvendo práticas voltadas ao desenvolvimento dos alunos.
Glaucia - Me incentivaram a acompanhar os alunos mais de perto, focando nos problemas individuais e estilo de aprendizagem do de cada um.

Fonte: A autora.

**Apêndice DDD – Implicações positivas / self / aprimoramento / acadêmico-profissional**

<b>IMPLICAÇÕES POSITIVAS</b>
<b>SELF</b>
<i><b>aprimoramento</b></i>
<i><b>acadêmico-profissional</b></i>
Adriana - Também foi significativa para meus estudos ao longo da minha carreira, procurando sempre o aprimoramento e as formações que foram ofertadas.
Agatha - Quero continuar ... me profissionalizando no que faço, sempre cuidando do lado humano que é lidar com pessoas, com empatia e motivação.
Alessandra - Também pelo rico aprendizado que me proporcionou: aulas de grande categoria com professores renomados; vários deles autores de livros os quais eu fazia uso.
Alessandra - Eles foram reforçadores de atitudes que eu deveria manter como educadora e como pessoa humana.
Alexandre - conhecimento linguístico, <b>domínio de metodologias para o ensino da língua inglesa</b>
Ana Claudia - Tenho que sempre me atualizar e manter nível de excelência para satisfazer e ensinar da melhor maneira possível a todos.
Artemis - ... e refletir sobre a necessidade de estar constantemente se atualizando.
Bastet - No caso do ensino de crianças, <b>penso</b> que, de certa forma, estou proporcionando o primeiro contato com a língua inglesa. Por isso, <b>sinto</b> que devo proporcionar que estas crianças gostem de aprender esta língua.
Carol - Eles me motivaram a ser uma profissional cada vez melhor, buscando conhecimento, inovando na forma de ensinar.
Claudia M - Na busca de melhoria, inserção e mediação.
Cris - É se empenhar e dedicar-se mais no ensino da língua estrangeira, buscar sempre novos conhecimentos, e experiências.
Evelyn - No caso dos cursos: cursos de altíssima qualidade, onde apenas profissionais selecionados podem participar, assim sendo, todos levam muito à sério, há muito aprendizado e muita troca de conhecimento.
Isis - Impactaram de forma significativa pois redirecionaram o fazer de minhas atividades profissionais
Janete - Os conhecimentos adquiridos nesses eventos contribuíram para eu melhorar como profissional e ampliar minhas habilidades. Eles me ofereceram e ensinaram ferramentas úteis e práticas para serem usadas na sala de aula, e assim melhorar também a performance e o processo de aprendizado dos meus alunos.
Latona - <b>Os feedbacks foram cruciais para meu desenvolvimento profissional e minha prática em sala de aula.</b>
Margareth - Me fizeram buscar informações sempre que não compreendo alguma coisa
Mauricia - A participação nesse projeto teve um impacto muito grande na minha identidade profissional. Primeiro porque tive oportunidade de ver como outras pessoas faziam, aprender com meus colegas e professores coordenadores e supervisores.
Metis - Procurar sempre me informar, buscar conhecimento, estudar, aplicar experiências de colegas na sala de aula
Núbia - O reconhecimento profissional me motiva entregar um trabalho de maior qualidade para meus alunos.
Rode - No início foi difícil e complicado mas impactou positivamente porque tinha que pesquisar e buscar novas estratégias para o ensino de inglês para crianças.

IMPLICAÇÕES POSITIVAS
SELF
<i>aprimoramento</i>
<i>acadêmico-profissional</i>
Rosicleide - Para sempre buscar aperfeiçoamento em minha disciplina
Sol - Acredito que ter tido uma professora incrível me fez ter os pés no chão e saber que tenho que estudar o resto da vida.
Tânia - Ser lembrada por ex-alunos pelo nome e disciplina que ministrei significa que fiz diferença em suas vidas. e ensinar com metodologia que os façam interagir e se divertir com o processo. Sempre pesquiso atividades criativas e motivadoras.
Maia - O estudo teve uma carga horária de aproximadamente 300 horas que foi inserido no meu currículo e pude entrar no Pde.

**Fonte:** A autora.

Apêndice EEE – Implicações positivas / self / aprimoramento / cognitivo

IMPLICAÇÕES POSITIVAS	
SELF	
<i>aprimoramento</i>	
<i>cognitivo</i>	
<i>linguístico</i>	Alessandra - Em primeiro lugar, <b>pelo contato com a cultura e língua</b> com a qual eu estava trabalhando.
	Alexandre - <b>Habilidade de se comunicar em uma outra língua inglês</b> Aulas com significado e aplicação prática dos conteúdos ministrados. Sempre me motivando a usar o idioma para me comunicar. ... Habilidade de se comunicar em inglês, conhecimento linguístico
	Dóris - As viagens, porque <b>possibilitaram ver a língua em uso e em diferentes contextos.</b>
	Laura B - Eu <b>passei a escrever tanto em português, como em francês</b> , de forma mais direta e cartesiana, mais estrutural - a escola de Genebra de literatura francesa é bastante estruturalista ainda.
	Metis - Acredito que na <b>fluência e pronúncia da língua</b>
	Rosângela - Me senti mais fortalecida com relação à língua, e a importância de saber outro idioma. Hoje estou fazendo inglês para que não fique mais restrita, dependente do outro para me comunicar.
	Rosângela - Na medida em que colaboraram para o desenvolvimento de meus conhecimentos, o uso da língua em diferentes momentos, nos faz mais autônomos e confiantes para o uso da língua.
	Rosicleide - ampliar meus conhecimentos na língua estrangeira.
	Valéria - Aquisição de experiência com a língua
	Vanessa - desenvolver-me enquanto profissional de línguas estrangeiras nos âmbitos lexicais específicos e de promoção profissional.
<i>cultural</i>	Alessandra - Em primeiro lugar, pelo <b>contato com a cultura</b> e a língua com a qual eu estava trabalhando.
	Alexandre - conhecimento da cultura de países de língua inglesa.
	Ciliane - Os eventos culturais me possibilitaram unir o aprendizado de língua estrangeira à diversão naquela época não tinha internet....
	Valéria - contato com outras culturas

IMPLICAÇÕES POSITIVAS	
SELF	
<i>aprimoramento</i>	
<i>cognitivo</i>	
<i>formativo</i>	Daniel - aprendizagem permanente, com os outros
	Evelyn - No caso dos cursos: cursos de altíssima qualidade, onde apenas profissionais selecionados podem participar, assim sendo, todos levam muito à sério, há muito aprendizado e muita troca de conhecimento.
	Janete - Foram importantíssimos. Através deles aprendi muitas coisas valiosas que aplico até hoje no meu dia a dia de trabalho.
	mirtha - Em meu conhecimento e experiência profissional

**Fonte:** A autora.

**Apêndice FFF – Implicações positivas / emocional / ausência de sentimento**

<b>IMPLICAÇÕES POSITIVAS</b>
<b>SELF</b>
<b><i>ausência de sentimento</i></b>
Nathan - Sim. Eu posso. Não senti nada
Nice - Não me lembro de nenhum que tenha sido muito marcante

**Fonte:** A autora.

## Apêndice GGG – Implicações positivas / emocional / confiança

IMPLICAÇÕES POSITIVAS
SELF
<i>confiança</i>
Andrea - Essa mudança no comportamento dos alunos <b>fez com que me sentisse mais confiante e muito realizada! É muito gratificante</b> ver a evolução do aluno. Ter a certeza de que seu trabalho e dedicação está gerando bons frutos.
Angelica - Me deu mais segurança e certeza de que estava na profissão certa.
Angelica - Me impactou pois <b>me deu mais confiança</b> no meu trabalho.
Brizo - <b>Promovendo auto-estima</b> e vontade de continuar no magistério
Dayane - <b>Me fizeram acreditar</b> mais em mim e deixar a insegurança de lado.
Deméter - Acredito que essas experiências me fizeram muito segura da necessidade de aprender a língua inglesa para ter experiências inesquecíveis
Felicia - <b>Me fizeram acreditar</b> mais em mim me tornando uma professora melhor.
Frey - Com certeza o sucesso dos meus alunos será o meu também.
Frigga - Proporcionaram maior segurança e confiança para realizar o meu trabalho.
Hebe - Acredito que já respondi na II.1.2: eles me tornaram uma profissional melhor, <b>mais capaz e mais confiante</b> , embora ciente da necessidade de aprender e melhorar sempre.
Hebe - Esses acontecimentos <b>augmentaram minha confiança</b> quanto à minha capacidade de lecionar e à minha possibilidade de superar desafios. Uma sala de aula é um ambiente de imprevistos, então poder confiar na minha habilidade de lidar com esses desafios é muito reconfortante. Os acontecimentos também me mostraram que consigo fazer certas coisas sozinha mas que com a ajuda dos outros tudo se torna mais fácil.
Isa - Me fizeram sentir segura com relação à minha forma de lecionar.
Glaucia - Através dos resultados me sinto uma profissional mais capacitada.
Hebe - Acredito que já respondi na II.1.2: eles me tornaram uma profissional melhor, mais capaz e mais confiante, embora ciente da necessidade de aprender e melhorar sempre.
Hebe - Esses acontecimentos <b>augmentaram minha confiança</b> quanto à minha capacidade de lecionar e à minha possibilidade de superar desafios. Uma sala de aula é um ambiente de imprevistos, então poder confiar na minha habilidade de lidar com esses desafios é muito reconfortante. Os acontecimentos também me mostraram que consigo fazer certas coisas sozinha mas que com a ajuda dos outros tudo se torna mais fácil.
Horus - Me fizeram acreditar em mim mesmo e me sentir mais confiante
Isa - Me fizeram sentir segura com relação à minha forma de lecionar.
Maia - De certa forma me senti mais confiante diante dos alunos e até mesmo dos professores .
Maria Vitoria - Colaboraram muito, foi a partir do sucesso profissional que conquistei mais auto-confiança pessoal e profissional.
Sol - Como dito anteriormente, minha professora é meu exemplo. Ela ter acreditado que eu poderia começar a dar aulas tão cedo aos 15 anos <b>me fez acreditar em mim</b> também.
Sol - Os dois acontecimentos descritos acima <b>me ajudaram a ter confiança em mim mesma</b> para seguir na carreira de professora de inglês.

IMPLICAÇÕES POSITIVAS
SELF
<i>confiança</i>
Tatiana - Como isso aconteceu logo no início da minha carreira, <b>eu me senti capaz</b> de fazer com que meus alunos pudessem conquistar qualquer coisa através de seu esforço e dedicação.
Thisi - <b>Essas experiências me fizeram sentir mais confiante em relação ao meu trabalho</b> e mais motivada a continuar desenvolvendo-o da melhor forma possível.
Vanessa - <b>Criei mais confiança</b> para ensinar os idiomas acima mencionados e trouxe para sala de aula fatos reais das línguas dos países pelos quais passei.

**Fonte:** A autora.

### Apêndice HHH – Implicações positivas / emocional / felicidade

IMPLICAÇÕES POSITIVAS
SELF
<i>felicidade</i>
Agatha - Fico <b>feliz</b>
Cristiane - Me lembro muito bem do sentimento. Realmente estar conseguindo fazer o que tanto queria e gostava
Cristina - Fiquei emocionada e <b>feliz</b> .
Deise - Fiquei feliz com os resultados e surpresa quando me perguntaram se eu gostaria de trabalhar com outros grupos de alunos.
Erica - Senti-me feliz e reconhecida L 173; Foi maravilhoso. L.176
Isis - Me senti <b>feliz</b> nesta época por ter a chance de ter feito esta transposição fui emprestada do estado para a prefeitura.
Juju - tudo isso me deixou muito <b>feliz</b> L 247
Maria Vitoria - Fato que me deixou muito <b>feliz</b> e realizada.
Maurícia - No início, sentia muitas dificuldades para dar aula, como vergonha, nervosismo, ansiedade. Então, a cada vez que eu entrava em sala de aula a partir do projeto era uma emoção muito grande. Sempre parecia que eu estava alcançando algo maior. <b>Sentia meu coração palpitar toda vez que entrava em sala de aula.</b> Era demais isso!
Mercedes - <b>Fiquei muito feliz</b> em ter conhecimento dessa realização profissional e até os dias de hoje mantenho contato com alguns desses alunos.
Milena - <b>Emocionada</b> com a história
Sofia - Na época, senti <b>felicidade</b> ... ao descobrir que era possível transformar a vida dos alunos.
Sótis - Me senti surpresa e <b>feliz</b> .
Vanessa - A princípio me senti apreensiva e insegura. Após verificar que me fazia entender e entendia, <b>senti-me aliviada e feliz</b> .

**Fonte:** A autora.

### Apêndice III – Implicações positivas / emocional / inspiração

IMPLICAÇÕES POSITIVAS
SELF
<i>inspiração</i>
Atena - Os acontecimentos positivos servem de <b>inspiração</b>
Felicia - Me <b>inspirando</b> a ser uma professora melhor.
Lilian - Estava me sentindo triste desde que sai,e quando esse episódio aconteceu me deu uma <b>inspiração</b> muito grande e boa.
Rosicleide - Ela é uma <b>inspiração</b> até hoje para mim.
Sol - No caso das colegas da pós, elas me apoiavam e a troca de conhecimento com elas me fez ver que há muito a ser explorado no mundo.

**Fonte:** A autora.

### Apêndice JJJ – Implicações positivas / emocional / motivação

IMPLICAÇÕES POSITIVAS
SELF
<i>motivação</i>
Adriana - <b>me motivando</b> a buscar mais aperfeiçoamento e crescimento profissional.
Afroditet - Fatos positivos em sala de aula <b>tornam-se motivadores para a minha prática diária</b> . Eles permitem ao profissional perceber sua responsabilidade, seu papel perante os estudantes e a sociedade.
Agatha - <b>Quero continuar me dedicando e me profissionalizando</b> no que faço, sempre cuidando do lado humano que é lidar com pessoas, com empatia e motivação.
Ana - Esse feedback positivo e sincero <b>motivaram-me</b> a ser sempre uma profissional não só comprometida com conteúdos mas também preocupada em estabelecer um ótimo relacionamento com os alunos.
Andrea - <b>Faz com que vc queira continuar nesse caminho e buscar sempre melhorar</b> mais e mais em prol dos seus alunos.
Artemis - Como mencionei na questão 1.2, <b>fui desafiada</b> a me adaptar ao novo perfil de clientes
Artemis - Esses acontecimentos impactaram de um modo muito positivo na minha vida profissional, pois <b>me impulsionaram</b> a ver o ensino de um ângulo diferente.
Atena - Trabalhar com formação de professores e ser avaliada positivamente por eles <b>me motivou a continuar</b> enfrentando as dificuldades da nossa profissão.
Atena - <b>motivação</b> diante das dificuldades que enfrentamos diariamente.
Bastet - Se me sinto satisfeita profissionalmente, tenho mais <b>motivação para continuar meu trabalho</b> .
Beatriz - Acho que esse carinho que recebo <b>vai me alimentando</b> , em um tipo de ciclo: sou carinhosa com eles e recebo também. Isso me deixa satisfeita <b>e vou continuando me comportando</b> do mesmo modo. A satisfação gera prazer no que fazemos.
Brizo - Isso <b>me faz sentir uma motivação</b> intrínseca muito grande.
Carlos - Esse tipo de retratação <b>nos dá ânimo para continuarmos dando o melhor</b> e mostra que sim, esse esforço extra que fazemos em casa, fora da hora paga, dá resultados e que as pessoas conseguem perceber o quanto nos doamos.
Claudia M - Na atenção, direção.
Cristiane - A medida que obtemos sucesso através de certas práticas pedagógicas, <b>nossa motivação intrínseca aumenta</b> e nos leva a construir metas significativas no processo de ensino e aprendizagem.

IMPLICAÇÕES POSITIVAS
SELF
<i>motivação</i>
Cristina - Acontecimentos como esse que relatei acima fazem com que nós, professores, <b>tenhamos mais motivação e incentivo</b> para ensinar e sempre dar o nosso melhor para os alunos.
Cybele - Positivamente e encorajadoramente.
Débora - No início me senti um tanto quanto desamparada, mas nos dias subsequentes <b>fui recebendo respaldo da escola</b> onde permaneci por quase sete anos.
Despina - É um fator <b>motivador</b>
Dione - A luta daqueles adolescentes fez com que eu acreditasse que por meio do meu trabalho eu poderia construir o mundo que tanto sonhava. A atitude deles <b>me motivou a continuar lutando</b> para que a escola se transformasse em um espaço de emancipação para eles e todos os alunos.
Erica - Eles os acontecimentos positivos são indispensáveis
Erica - O reconhecimento é <b>motivador</b>
Evelyn - Senti-me <b>entusiasmada</b> .
Fábia - Muito ... <b>motivador</b> apesar de todos os desafios
Fábio - A experiência relatada na resposta anterior me fez pensar sobre minha postura como professor, rever certas ideias fatalísticas. Acima de tudo, me fez acreditar mais no potencial de meus alunos sem fazer distinção. A experiência me fez ver que todos são capazes, mesmo com níveis de dificuldades distintos. Desse modo, minha identidade profissional foi influenciada positivamente por esses acontecimentos.
Felicia - Me <b>inspirando</b> a ser uma professora melhor.
Glaucia - Me <b>incentivaram</b> a acompanhar os alunos mais de perto, focando nos problemas individuais e estilo de aprendizagem do de cada um.
Iris - <b>Levam a inspirar outros tipos de ações</b> que deem retorno positivos.
Isa - Me deram tranquilidade de que eu estava atingindo os alunos e que eles estavam satisfeitos com o meu modo de dar aula, e que os meus esforços estavam sendo recompensados e que eu <b>poderia continuar preparando as aulas daquela forma, pois estava tendo resultados positivos</b> .
Juju - ... <b>também me motivou bastante</b> .
Kelly - Te <b>motivam</b> a fazer sempre o melhor.

IMPLICAÇÕES POSITIVAS
SELF
<i>motivação</i>
Latona - Os feedbacks foram cruciais para meu desenvolvimento profissional e minha prática em sala de aula. <b>Os agradecimentos me motivam a continuar meu trabalho porque vejo que está dando frutos.</b>
Lilian - De uma <b>forma motivacional</b>
Lilian - Estava me sentindo triste desde que sai,e quando esse episodio aconteceu <b>me deu uma inspiração muito grande e boa</b>
Luciana H - Esses acontecimentos me impactaram positivamente porque <b>validaram minha busca constante por aperfeiçoamento.</b>
Luciana K - Ver os frutos de seu trabalho é extremamente gratificante pois ver a valorização do conhecimento em situações reais <b>motiva professor e alunos.</b>
Mahina - Para dedicação com mais afinco.
Margareth - foi deliciosamente <b>desafiador</b> porque aprendi muito sobre a cultura e os costumes dos italianos
Nana - <b>me incentivaram</b> a seguir em frente me indicando que ia no caminho certo
Osiris - Na mentalidade de <b>sempre fazer o melhor e diferente.</b>
Osiris - Totalmente, o feedback que seja ele positivo ou negativo é sempre muito bom, ainda mais vindo dos alunos. No caso dessa escola em particular, esse ocorrido <b>me motivou muito a procurar fazer o novo, o diferente.</b> E de certa forma eu ainda procuro fazer isso nas minhas aulas hoje em dia.
Rosilda - Me senti motivada.
Rurina - Quando recebemos agradecimentos de pessoas que passaram pelas nossas vidas como aprendiz e de pais de alunos pelo trabalho desenvolvido com o seu filhoa, é realmente gratificante e <b>motivador para continuarmos a nos dedicar na formação dos nossos jovens.</b>
Sátis - Como motivação ao trabalho.
Sátis - Eles nos motivam porque a recompensa do ensinar raramente vem imediata, ela vem após anos.
Silene - Esse tipo de acontecimento contribui para a motivação de nosso trabalho e para usarmos esse estímulo para irmos mais adiante.

IMPLICAÇÕES POSITIVAS
SELF
<i>motivação</i>
Sofia - Nunca quis parar de ensinar e, conseqüentemente, de aprender. <b>Sempre tive o desejo de continuar me aperfeiçoando para melhor</b> atender às necessidades e especificidades dos alunos.
Sol - É óbvio que eu não sabia tudo de inglês naquela época e ainda não sei, mas esse tipo de reforço me fez <b>ter vontade de melhorar e estudar mais</b> para ser uma boa professora.
Sueli - <b>Procuo valorizar</b> mais meus alunos, de acordo com suas capacidades.
Tânia - Ser lembrada por ex-alunos pelo nome e disciplina que ministrei significa que fiz diferença em suas vidas. Ser reconhecida por dar uma aula motivadora <b>faz-me buscar ser sempre melhor e ensinar</b> com metodologia que os façam interagir e se divertir com o processo. Sempre pesquiso atividades criativas e motivadoras.
Tatiana - Como isso aconteceu logo no início da minha carreira, <b>eu me senti capaz</b> de fazer com que meus alunos pudessem conquistar qualquer coisa através de seu esforço e dedicação.
Thisi - Eles <b>me estimularam a continuar</b> sendo uma boa professora e a exercer meu trabalho de forma séria e responsável.
Thisi - Essas experiências me fizeram sentir mais confiante em relação ao meu trabalho e <b>mais motivada a continuar desenvolvendo-o da melhor forma possível.</b>
Tueris - Acredito que por diversas vezes questionamos nossas práticas profissionais e nos sentimos desmotivados, quando recebemos um feedback positivo <b>temos uma nova motivação para continuar.</b>
Tueris - Comentários positivos vindos dos alunos ou pais de alunos <b>me motivam a seguir fazendo um bom trabalho</b> , é como se eu recebesse um feedback do mundo em relação a minha docência. Lembro também de receber elogios de colegas de trabalho quando eles utilizam alguma atividade ou técnica que eu os passei.
Vilma - a partir do momento que temos nossos objetivos alcançados, nossa <b>motivação se torna ainda mais efetiva.</b>

Fonte: A autora.

### Apêndice KKK – Implicações positivas / emocional / orgulho

IMPLICAÇÕES POSITIVAS
SELF
<i>orgulho</i>
Ana - Senti-me muito orgulhosa!
Ana Claudia - <b>É sempre um orgulho</b> , um prazer e uma responsabilidade muito grande ter alunos da mesma família e de gerações diferentes. Tenho que sempre me atualizar e manter nível de excelência para satisfazer e ensinar da melhor maneira possível a todos.
Ana - <b>Senti-me muito orgulhosa!</b>
Dione - Sinceramente me senti muito orgulhosa, pois eu me enxerguei nestes alunos.
Luciana K - fiquei orgulhosa
Maia - O <b>sentimento foi de conquistar algo devido o fruto do meu trabalho e do meu conhecimento.</b>
Priscila S - sinto um grande orgulho
Zé Eduardo - Percebi que havia internalizado muito mais do que língua, havia internalizado também a cultura e hábitos dos ingleses. Também quando <b>fui o único na cidade a ter todos os alunos que fizeram FCE e CAE, ter 100% de aprovação com A.</b>

Fonte: A autora.

**Apêndice LLL – Implicações positivas / emocional / resiliência**

<b>IMPLICAÇÕES POSITIVAS</b>
<b>SELF</b>
<i><b>resiliência</b></i>
Adriana - Me senti mais forte para enfrentar os diversos desafios do cotidiano escolar pois reconheço a responsabilidade de estar na sala de aula, e que as dificuldades não devem nos desanimar.
Adriana - No meu interesse e disposição para não desanimar, me fortalecendo
Atena - Trabalhar com formação de professores e ser avaliada positivamente por eles me motivou a continuar enfrentando as dificuldades da nossa profissão.
Hera - Me fez ter forças para seguir minha carreira profissional.
Hebe - Outros acontecimentos positivos envolvem situações de estresse e tensão que eu não imaginava que seria capaz de superar
Fabiano - O modo como marcou foi que na dificuldade aprendemos a superar e a encarar os desafios.

**Fonte:** A autora.

### Apêndice MMM – Implicações positivas / emocional / satisfação /pessoal

IMPLICAÇÕES POSITIVAS	
SELF	
<i>satisfação</i>	
pessoal/	Agatha - Me fizeram perceber que quando trabalhamos com vontade e dedicação, somos valorizados, mesmo que por um aluno e me senti realizada por isso,
	Alexandre - aparente valorização social e <b>estabilidade financeira</b> .
	Alexandre - possibilidade de vivencia no exterior e aparente prestígio perante a sociedade.
	Ana Claudia - O fato do pai se lembrar que foi meu aluno significa que causei um impacto em suas vidas, tanto pedagogicamente como emocionalmente.
	Angelica - Me senti lisonjeada.
	Aton - Comprovação de um bom preparo e formação
	Carlos - Esses acontecimentos nos ajudam a perceber que todo esforço vale a pena, que muitas pessoas precisam desse incentivo se espelham em nós.
	Carol - Foi uma <b>delícia de experiência!</b>
	Fábia - Muito graficante ... apesar de todos os desafios
	Hera - e a sensação é muito gratificante.
	Iris - É gostoso saber que é possível <b>marcar</b> de forma positiva a vida de alguém aluno, mesmo na correria do cotidiano.
	Janete - Além disso, me proporcionaram ricos momentos de interação com colegas, que iam além do ambiente educacional onde eu trabalhava na época.
	Laura S - Acredito que se buscaram o curso de Letras foi porque de alguma forma os ajudei a desenvolver o gosto pela lingua. E isso e <b>gratificante ver frutos do seu trabalho</b> .
	Luciana K - me senti <b>recompensada</b>
	Maria Vitoria - Fato que me deixou muito feliz e <b>realizada</b> .
	Milena - Reforçaram ainda mais o sentimento bom de atender pessoas que precisam de meu apoio para concretizar objetivos de vida como: imigrar, ser promovido, ingressar num curso de pós graduação, ingressar no mercado de trabalho internacional, etc.
	mirtha - ...e realização familiar.
	mirtha - <b>Sentir-me</b> capacitada, útil e <b>realizada</b>
	Priscila S - Senti uma enorme satisfação
	Rurina - é realmente gratificante
Sátis - Foi recompensador.	
Sofia - Na época, senti ... <b>satisfação</b> ao descobrir que era possível transformar a vida dos alunos.	
Vanessa - A princípio me senti apreensiva e insegura. Após verificar que me fazia entender e entendia, <b>senti-me aliviada e feliz</b> .	

Fonte: A autora.

Apêndice NNN – Implicações positivas / emocional / satisfação / profissional

IMPLICAÇÕES POSITIVAS	
SELF	
<i>satisfação</i>	
<i>profissional</i>	Adriana - Esse reconhecimento em relação ao meu trabalho é <b>gratificante</b> e me faz atuar com mais vontade e empenho.
	Agatha - Ter estagiado em uma escola muito carente e ter tido um aluno com vários laudos e <b>sentir que fiz a diferença para ele</b> em minhas aulas.
	Andrea - Essa mudança no comportamento dos alunos fez com que me sentisse mais confiante e <b>muito realizada!</b>
	Atena - Trabalhar com formação de professores e ser avaliada positivamente por eles me motivou a continuar enfrentando as dificuldades da nossa profissão. Em relação ao segundo acontecimento, <b>foi gratificante ouvir de alguém que não é da nossa área algo positivo sobre nosso trabalho e, inclusive, sobre nosso salário.</b>
	Atena - <b>Fiquei bastante realizada</b> com o reconhecimento do meu trabalho.
	Bastet - ... me traz satisfação profissional. Esta mesma satisfação acontece em relação aos alunos adultos. Se me sinto satisfeita profissionalmente, tenho mais motivação para continuar meu trabalho.
	Beatriz - O sentimento é de quem está sendo recompensado por tentar fazer o seu melhor, pois esse é uma espécie de mantra para mim: tento sempre fazer o meu melhor no meu trabalho e realmente gosto de estar com os alunos.
	Carlos - Me <b>sentí realizado profissionalmente.</b> "
	Carol - Esse tipo de acontecimento me relembra porque escolhi o caminho da educação, o quanto é <b>gratificante</b> ensinar, principalmente as crianças.
	Cristina - É muito <b>gratificante</b> para nós, sabermos que os alunos aprenderam os ensinamentos que passamos para eles.
	Cybele - O reconhecimento por parte dos alunos é satisfatório, pois me mostrou que estava no caminho certo e que o esforço valia a pena. <b>Foi gratificante</b> perceber como podemos fazer a diferença no processo de ensino-aprendizagem de nossos alunos e como eles se sentem motivados só perceberem que estão aprendendo.
	Débora - Foi uma experiência desafiadora, mas que ainda me traz boas e doces lembranças. No início me senti um tanto quanto desamparada, <b>mas nos dias subsequentes fui recebendo respaldo da escola onde permaneci por quase sete anos.</b>
	Evelyn - ... é muito <b>gratificante</b> ver seus alunos produzindo entusiasmados, participando de forma engajada de algo maior ...
	Evelyn - No caso dos concursos: é muito gratificante
	Frey - <b>Foi muito importante e também estimulante perceber</b> o quanto os alunos estavam felizes por terem sido capaz de fazer uso correto e se comunicar em inglês em diferentes situações.
	George - Não tenho um momento específico. <b>Vejo minha carreira profissional de forma geral muito positiva.</b>
	Isa - ... com a sensação de que o que eu fazia em sala de aula ajudava os alunos a aprenderem.
Laura S - é gratificante ver frutos do seu trabalho.	

IMPLICAÇÕES POSITIVAS	
SELF	
<i>satisfação</i>	
	Luciana H - Me senti muito bem, pois sempre me esforcei para ser um bom modelo para meus alunos.
	Luciana K - Ver os frutos de seu trabalho é extremamente gratificante pois ver a valorização do conhecimento em situações reais motiva professor e alunos.
	Mercedes - <b>Alegria de minha realização profissional</b> perante os resultados positivos logrados por meus alunos mais destacados na vida profissional de cada um deles.
	Mercedes - <b>Fiquei muito feliz</b> em ter conhecimento dessa realização profissional e até os dias de hoje mantenho contato com alguns desses alunos.
	Milena - Emocionada com a história e certa de que meu trabalho ajuda a concretizar sonhos.
	Milena - Reforçaram ainda mais o sentimento bom de atender pessoas que precisam de meu apoio para concretizar objetivos de vida como: imigrar, ser promovido, ingressar num curso de pós graduação, ingressar no mercado de trabalho internacional, etc.
	Roberto - Estes acontecimentos positivos revelaram-se como um processo de validação profissional, <b>uma sensação de que desempenhei meu papel com sucesso</b> e que as expectativas dos alunos foram preenchidas.
	Roberto - Porque foi possível constatar que o meu papel como educador foi efetivo e satisfatório.
	Rurina - Um feedback positivo de ex-alunos e pais de alunos é a maior recompensa para um professor que desenvolve o seu trabalho por amor.
	Rurina - Quando recebemos agradecimentos de pessoas que passaram pelas nossas vidas como aprendiz e de pais de alunos pelo trabalho desenvolvido com o seu filhota, <b>é realmente gratificante</b> e motivador <b>para continuarmos a nos dedicar na formação dos nossos jovens.</b>
	Vilma - Esses reencontros me deixam, na maioria das vezes com uma sensação de poder completar minha "missão" profissional de forma eficiente, salvo as experiências, isoladas, dos alunos que não buscam seu desenvolvimento social, emocional e intelectual

Fonte: A autora.

### Apêndice 000 - Implicações positivas / emocional / satisfação

IMPLICAÇÕES POSITIVAS
SELF
<i>valorização</i>
Alexandre - possibilidade de vivencia no exterior e aparente prestígio perante a sociedade.
Deise - Eu me <b>senti valorizada</b> , " nao sou qualquer professorinha"
Brizo - Promovendo <b>auto-estima</b>
Deise - De forma motivacional autoestima.
Frigga - Senti o meu conhecimento valorizado e, conseqüentemente valorizada como profissional, já que para chegar ao acontecimento positivo, muito preparo, trabalho e estudo foram empregados.
Glaucia - Através dos resultados me sinto uma profissional mais capacitada.
Horus - O feedback positivo <b>te faz se sentir apreciado e valorizado</b> .
Isa - Eu me senti muito valorizada e com a sensação de que o que eu fazia em sala de aula ajudava os alunos a aprenderem."
Janete - Me senti valorizada
mirtha - Sentir-me capacitada, útil e realizada
Rosilda - Me senti <b>valorizada</b> .
Tânia - <b>Ser lembrada por ex-alunos pelo nome e disciplina que ministrei significa que fiz diferença em suas vidas</b> . Ser reconhecida por dar uma aula motivadora faz-me buscar ser sempre melhor e ensinar com metodologia que os façam interagir e se divertir com o processo. Sempre pesquisei atividades criativas e motivadoras.

Fonte: A autora.

### Apêndice PPP - Implicações negativas / self / inércia

IMPLICAÇÕES NEGATIVAS
SELF
<i>inércia</i>
Luana - Não me lembro de acontecimentos negativos.
Rosicleide - Nada que lembro.
Rosicleide - Não tenho nenhum que me lembro.
Artemis - Ainda não refleti sobre isso
Ana - Claudia - <b>Acredito que não</b> pq foi um ato isolado e depois pudemos analisar que veio de uma aluna que passava por problemas psicológicos e tinha necessidade de chamar a atenção pra si, e que, depois do evento, foi buscar ajuda profissional.
Alexandre - <b>Creio que não</b>
Brizo - <b>Acredito que não</b>
Débora - <b>Acredito que não</b>
Janete - <b>Acredito que não.</b> Que foram situações pertinentes ao trabalho direto com pessoas.
Maria Vitoria - <b>Acredito que não</b> , com a experiência, desenvolvi auto-confiança, e isso me tornou uma profissional melhor, assim como a ajuda da instituição em que trabalho, que foi fundamental para aprender a evitar conflitos com determinados perfis de alunos.
Osíris - <b>Acho que não</b>
Sol - <b>Acredito que não.</b>
Artemis - Não tenho resposta para esta pergunta
Dione - Não sei dizer
Luana - Não sei.
Milena - Não sei dizer.
Silene - Não tenho certeza, pois como mencionei, sou apenas parte da engrenagem.
Vilma - não sei

**Fonte:** A autora.

## Apêndice QQQ – Implicações negativas / self / percepção / ausência

IMPLICAÇÕES NEGATIVAS	
SELF	
<i>percepção</i>	
<i>ausência</i>	Andrea - Não me impactaram negativamente.
	Cristina -Acontecimentos negativos <b>não alteraram a minha convicção de querer</b> ser uma profissional da educação. //Nunca duvidei da minha identidade profissional,por isso alguns acontecimentos negativos nunca me afastaram do meu ideal.
	Elaine - Como disse, acontecimentos negativos não geraram impactos negativos na minha identidade.
	Elaine - Por mais difícil que todos tenham sido, nenhum acontecimento negativo impactou negativamente minha identidade profissional. Por mais difícil que todos tenham sido, <b>nenhum me manteve distante de mim mesma por muito tempo</b> ou me fechou definitivamente para qualquer coisa. É certo que encontros inconvenientes ou "afeções à base da tristeza", pra me referir novamente a Spinosa, podem se acumular a ponto de diminuir cada vez mais nossa potência para agir nosso conatus, comprometendo nosso poder de afetar e de ser afetado. Mas não considero que tenham impactado negativamente minha identidade profissional; ao contrário, foram encontros necessários para construção positiva de quem sou/estou.
	Hebe - Não diria que esses acontecimentos tenham necessariamente me impactado negativamente
	Janete - Embora tenham sido difíceis na época, <b>não me impactaram negativamente</b> . Por isso permaneço na profissão.
	Mateus - Como disse, acontecimentos negativos <b>não geraram impactos negativos</b> na minha identidade.
	Milena - Não acho que foi necessariamente negativo, apesar de ter sido difícil na época.
	Nana - não houve um impacto significativo
	Zé Eduardo - Não houve impacto algum.
	Maurícia - que o impacto negativo acabou sendo positivo.
	Frey - Eu <b>não acredito</b> que ele me afetaram negativamente, mas me fizeram pensar mais sobre o assunto.
Nana - <b>não houve um impacto significativo</b> , mas me faz repensar a profissão	

Fonte: A autora.

**Apêndice RRR – Implicações negativas / self / percepção / possibilidade**

<b>IMPLICAÇÕES NEGATIVAS</b>	
<b>SELF</b>	
<i>percepção</i>	
<i>possibilidade</i>	Cris - Talvez
	Evelyn - provavelmente, se fosse outra pessoa em meu lugar.
	Glaucia - Sim.
	Horus - Sim,
	Metis - Acredito que sim, mas há sempre um jogo de interesses e favorecimento que impediram uma resolução dos problemas
	Nana - talvez
	Sofia - Talvez.
	Cristina - Provavelmente não .
	Iris - Sim, eu poderia ter oferecido ajuda na situação da comida, comunicado a escola para que juntos pudéssemos fazer algo, mas, infelizmente não fiz.

**Fonte:** A autora.

**Apêndice SSS - Implicações negativas / self / percepção / barreiras**

IMPLICAÇÕES NEGATIVAS	
SELF	
<i>percepção</i>	
<i>barreiras</i>	Juliana - Esses acontecimento fazem com que as experiências extracurriculares se tornem espaçadas ou quase nulas.
	Juliana - - Esses acontecimentos, infelizmente, fizeram com que a criatividade e o pensamento abstrato dos alunos tenham sido minimizados.
	Maia - Muita correria de uma escola para outra além de ter que preparar muitos planos de trabalho docente e avaliações.
	Tânia -Acabo criando uma barreira entre mim e o aluno, e isso <b>acaba afetando negativamente o objetivo da aula.</b>
	Valéria - Impossibilidade de ajudar o aluno no contexto

Fonte: A autora.

### Apêndice TTT - Implicações negativas / self / percepção / negativa de ação

IMPLICAÇÕES NEGATIVAS	
SELF	
<i>percepção</i>	
<i>negativa de ação</i>	Alessandra - Não. Foi superado. Tive pena da pessoa. Não era um educador de verdade.
	Aton - Não.
	Despina - Não
	Erica - individualmente, nao
	Isa - Infelizmente não
	Isis - Da minha parte não
	Maia - Não. São ordens superiores.
	Mercedes - Nada, infelizmente.
	Morfeu - Não
	Ronie - Em outros não havia o que fazer quando a força do argumento não é valorizada em detrimento do argumento da força.
	Rosilda - <b>Não</b> . Acredito que estes mesmos alunos não valorizam nenhuma disciplina.
	Sátis - não, alguns alunos foram punidos ou corrigidos.

Fonte: A autora.

### Apêndice UUU - Implicações negativas / self / reafirmação

IMPLICAÇÕES NEGATIVAS
SELF
<i>reafirmação</i>
Cristina - Nunca duvidei da minha identidade profissional, por isso alguns acontecimentos negativos nunca me afastaram do meu ideal.
Cristina - Acontecimentos negativos não alteraram a minha convicção de querer ser uma profissional da educação.
Sol - Felizmente, <b>não desisti da profissão</b> porque não acreditam nela. Pelo contrário, faço o que posso para valorizar os professores que conheço e/ou com quem trabalho.
Horus - Embora tenha auxiliado a ter uma visão negativa sobre a educação como um todo, <b>não me fizeram desistir.</b>
Janete - Embora tenham sido difíceis na época, não me impactaram negativamente. <b>Por isso permaneço na profissão.</b>
Dayane - porém me fortaleceram para que eu pudesse <b>continuar com a minha profissão de professora de língua espanhola</b> e lutar pelo seu ensino.

Fonte: A autora.

### Apêndice VVV - Implicações negativas / self / redirecionamento

IMPLICAÇÕES NEGATIVAS	
SELF	
<i>redirecionamento</i>	
<i>perfil profissional</i>	Angelica - Eu <b>não me vejo mais como professora de escola regular.</b>
	Angelica - Eu <b>desisti de dar aula no ensino público</b> que era algo que eu sonhava fazer pois minha única experiência no ensino público foi muito frustrante.
	Isa - <b>Procuo locais de trabalho em que o dono ou gestor seja professor e que não considere o aluno um cliente.</b>
	Maia - <b>Tive que escolher aulas de português</b> e trabalhar em 4 escolas.
	Vilma - acredito que esse fato <b>me caracterizou naquela situação como um professor intolerante.</b>

Fonte: A autora.

## Apêndice WWW - Implicações negativas / self / redirecionamento / ruptura

IMPLICAÇÕES NEGATIVAS		
SELF		
<i>redirecionamento</i>		
<i>ruptura</i>	<i>concreta</i>	Ciliane - A baixa remuneração <b>foi decisiva para que eu voltasse à área de Direito</b> , minha primeira formação universitária.
		Ciliane Foi o fator que <b>me desmotivou a continuar na carreira de professora de francês.</b>
		Deise - <b>No primeiro caso que citei na pergunta anterior, eu procurei emprego em outras escolas e na primeira oportunidade pedi demissão.</b>
		Dione - <b>Eu desisti da vida acadêmica.</b>
		Isa - Gastava muito tempo circulando por departamentos e providenciando xerox e entrega de documentos. Também <b>me afastei da secretaria</b> durante o mandato desta coordenadora, para evitar atritos.
		Isa - No caso do dono de curso, não havia outra colsa - a fazer a não ser seguir as instruções , mas ao mesmo tempo <b>fui gradativamente diminuindo o número de turmas no curso até me desligar.</b>
		Mirtha - <b>Limitação e parar por um tempo</b>
		Valéria - Sim. <b>Me afastei da instituição</b> por não concordar com atitudes e postura da mesma.
	<i>abstrata</i>	Alexandre -Por diversas vezes <b>pensei em desistir de continuar na profissão</b> pela falta de perspectiva de ganhos significativos, acessão social, respeito por parte de alunos adolescentes e por donos de escolas de idiomas que não tinham o mínimo de escrúpulo para com os direitos legais dos professores. Mas hoje, graças a Deus, minha realidade é bem diferente.
		Cris - <b>Desistir, abandonar,</b> [...]Porque todo seu trabalho não é devidamente valorizado e principalmente, respeitado.
		Morfeu - <b>Querer mudar de área profissional.</b>
		Nana - <b>pensar em mudar de profissão</b>
		Tatiana - Cheguei a <b>pensar em desistir da profissão.</b>
		Tueris - me fizeram <b>querer desistir da profissão</b>
		Débora - Por vezes, <b>desejo de mudar de profissão.</b>
		Agatha - me <b>questionei sobre continuar sendo professora [...]</b>
		Atena - Acredito que esses acontecimentos <b>influenciam na minha reflexão sobre o que é ser professora [...]</b>
		Carlos - Nessas horas <b>a gente começa a pensar que está na profissão errada</b> , sem nenhum feedback ou vontade dos alunos começamos a dar as aulas única e exclusivamente por causa do salário. Se for para trabalhar pelo salário teria escolhido outra profissão com maior remuneração.

Fonte: A autora.

## Apêndice XXX – Implicações negativas / self / ponderação/ pedagógica

IMPLICAÇÕES NEGATIVAS	
SELF	
<i>ponderação</i>	
<i>pedagógica</i>	Adriana - Esses acontecimentos <b>me fizeram refletir</b> e repensar a minha prática.
	Ana - Para que eu <b>repensasse nas minhas práticas</b> .
	Ana - Poderia ter estimulado um pouco mais a aluna, adotando estratégias que atendessem mais a necessidade da aluna.
	Ana -Claudia - Comecei <b>a me questionar</b> se estava dando liberdade demais aos meus alunos, e se estava fazendo um bom trabalho.
	Andrea - -É preciso reconhecer e aceitar que nem todos vão gostar do inglês. Tem que respeitar. <b>O importante é fazer com que pelo menos o aluno tenha algum conhecimento da língua para que possa usá-la uma vez que o inglês está presente no nosso dia a dia em várias situações.</b>
	Aton - <b>Refletir</b> sobre a didática e conhecimentos
	Bastet -Tal acontecimento me fez <b>distinguir quais faixas etárias tinha mais afinidade para ensinar</b> .
	Beatriz - <b>me fizeram repensar</b> as minhas próprias atitudes com os alunos.
	Beatriz Tenho sempre alcançado sucesso nas minhas empreitadas, uma boa conversa, algumas falas bem diretas tem sido suficiente até hoje nos casos de indisciplina, meus únicos momentos negativos, então isso me levou a repeti-las, numa espécie de fórmula. <b>Ou seja, em tentativa e erro, acertando nós vamos guardando na caixinha de atitudes que deram certo então podemos buscar em caso de necessidade.</b>
	Cintia Acredito que esses momentos <b>me ajudaram a refletir</b> e <b>pensar</b> melhor sobre a minha prática.
	Cintia - a <b>rever as minhas metodologias de ensino</b> .
	Fábio - Os impasses vivenciados por mim, como professor, <b>me fizeram mais forte, mais experiente e preparado para lidar com certas situações em sala</b> . Também, com o tempo, a maturidade me auxilia a não perder o controle com comportamentos inadequados, ofensas e outros acontecimentos.
	Fábio - Talvez, eu poderia ter parado a aula no momento dos acontecimentos e promover uma discussão/ reflexão para minimizar tais ações que promoviam exclusão, assimetria e ofensas.
	Frey - me <b>fizeram pensar</b> mais sobre o assunto (aluno com dificuldade no aprendizado).
	Hebe - Foi a partir desses acontecimentos que <b>aprendi a não subestimar o plano de aula, a verificar diariamente se tenho os materiais de que preciso</b> a entender que você pode fazer o possível por certos alunos e eles demonstrarão descaso; isto é, que a culpa ou responsabilidade não é sua por certas atitudes deles, que eventualmente eu cometerei erros mas isso faz parte do processo. Tive também <b>experiências ruins</b> com professores que me <b>mostraram o que não fazer em sala de aula</b> trazer um material pronto sem revisar antes, aplicar uma prova sem entregar os resultados, ser arrogante, etc..
Hera a procura de formas para motivar esse aluno a mudar sua opinião.	

IMPLICAÇÕES NEGATIVAS	
SELF	
<i>ponderação</i>	
<i>pedagógica</i>	Hera -Me fez <b>procurar formas de mostrar para esses alunos que o aprendizado de línguas pode ser algo prazeroso e importante para sua vida no futuro.</b>
	Janete - Assuntos que deixaram de ser problema quando <b>adquiri mais experiência e competência.</b>
	Juliana - Sim. Acredito que se tivéssemos feito um levantamento formal de quanto as atividades eram significativas, através de dados, poderíamos ter combatido o "achismo" e continuado com as convicções iniciais, as quais trariam ganhos inestimáveis aos alunos na ocasião.
	Latona - Melhor conhecimento da situação, minha rispidez muitas vezes veio da minha frustração pessoal em não conseguir controlar a situação do que em resolver um problema pontual dos alunos(a)s.
	Luciana K - <b>Divido a responsabilidade</b> = fazemos um trabalho em equipe cada qual com o seu valor "professor" e "aluno".
	Luciana K - o <b>aprendizado</b> é um processo que depende de professor - aluno, não só professor.
	Margareth - <b>Presto</b> muito mais <b>atenção nas reações dos alunos</b> quando falo alguma coisa
	Margareth - <b>Faço questão de atender a todos o tempo todo e de fazer constantes avaliações das aulas</b>
	Maria Vitoria - Com a experiência fui <b>aprendendo algumas estratégias para evitar conflitos com alunos mais difíceis</b> e os eventos são muito raros hoje em dia.
	Mauricia - Sim, com relação a esse acontecimento, que é o que me marcou tenho pouca experiência em sala eu acredito que <b>eu poderia ter ignorado, fingido que nada aconteceu.</b>
	Métis - isso com certeza <b>refletiu na minha prática diária</b>
	Núbia - Os problemas de indisciplina em sala de aula apesar de desgastantes e frustrantes, <b>me ensinam a me tornar um profissional mais assertivo.</b>
	Priscila - A Procurei <b>preparar atividades lúdicas</b> com o menor probabilidade de risco para o aluno se machucar.
	Priscila A - Sim, eu poderia ter planejado brincar e praticar em uma área com menos obstáculos, claro que esse era o objetivo para esconder as cartinhas, mas eu poderia ter planejado outra brincadeira numa área mais ampla.
	Roberto - Possivelmente. Uma conversa franca com o aluno talvez pudesse ter esclarecido muitas questões.
	Roberto -Conforme já relatado anteriormente, estes eventos me conduzem a uma <b>auto-análise e reflexão</b> acerca de novas abordagens de ensino e aprimoramento na língua.
	Roberto -O impacto negativo talvez seria na incerteza acerca dos motivos em que <b>o aluno não obteve êxito no processo de aprendizagem. Procuro sempre aprimorar minhas habilidades como educador e, nestas situações, passo a questioná-las de forma mais crítica.</b>
Rosângela - Dizer que não sabe e que vai pesquisar é uma postura positiva que mostra cuidado com o ensino.	

IMPLICAÇÕES NEGATIVAS	
SELF	
<i>ponderação</i>	
<i>pedagógica</i>	Rosangela - No outro dia <b>me retratei e fiz a correção</b> .
	Rurina -Esses desafios fazem com que busquemos mais conhecimento e atualizações para melhor atender esta geração de jovens que temos em nossas <b>salas de aula atualmente</b> .
	Rurina -Eu sempre procuro <b>aprender</b> com cada desafio e problemas enfrentados em sala de aula para poder ser mais assertivos nas decisões a serem tomadas no futuro.
	Sátis mas sabendo que eram adolescentes e que muitos deles não sabiam o que estavam fazendo. <b>A pergunta que sempre faço nessas horas é: quem é o adulto da situação? e tento não perder a linha</b> .
	Sueli - Costumo <b>ouvir meus alunos com atenção</b> quando eles solicitam um conselho.
	Tatiana - Percebi que se quisesse continuar em sala de aula, teria que aprender a lidar com situações assim.
	Thisi -Ele me fez perceber que <b>o aluno em questão tem um sério problema de caráter e que o que ele fez diz muito sobre ele e quase nada sobre mim</b> . Sigo fazendo o meu trabalho da melhor maneira possível.

Fonte: A autora.

### Apêndice YYY - Implicações negativas / self / ponderação/ linguística

IMPLICAÇÕES NEGATIVAS	
SELF	
<i>ponderação</i>	
<i>linguística</i>	Brizo - Fizeram-me <b>aprimorar o conhecimento de língua inglesa.</b>
	Laura B - Contribuiu para <b>aperfeiçoar minha escrita em francês</b> e em português
	Maia - Tive que procurar ajuda de docentes de área de língua portuguesa pra me atualizar.
	Roberto -Conforme já relatado anteriormente, estes eventos me conduzem a uma auto-análise e reflexão acerca de novas abordagens de ensino e <b>aprimoramento na língua.</b>
	Rosangela - Para que se tenha mais cuidado com a língua, o profissional precisa - ter certeza no momento de repassar o ensino, mais cuidado, principalmente com os <b>falsos amigos, palavras cognatas.</b>

Fonte: A autora.

## Apêndice ZZZ – Implicações negativas / self / ponderação/ atitudinal

IMPLICAÇÕES NEGATIVAS	
SELF	
<i>ponderação</i>	
<i>atitudinal</i>	Claudia M - <b>Reflexão</b> , postura e posicionamentos.
	Carol - Talvez ter levado os casos com muito mais seriedade do que foram tratados na época.
	Claudia M - Sim, meu posicionamento mais eficaz.
	<i>Débora</i> - <b>Convicção de que não quero ser tampouco agir como aquelas pessoas e o cuidado redobrado para que minhas atitudes, mesmo que inconscientemente, me façam agir de modo semelhante.</b>
	Deise - Deveria ter deixado a turma.
	Deise - Eu acredito que embora eu aparente ser jovem, não deveria ter que dizer que sou uma professora Mestra para impor respeito aos aluno
	Latona - Procuo mudar o meu foco diante desses acontecimentos - <b>reavaliar minha postura</b>
	Sátis Eles contribuem para <b>uma reflexão</b> mais minuciosa da minha atitude como educadora.
	Vilma - acredito que após um tempo, <b>refleti</b> sobre minha postura.
	Atena - Acredito que esses acontecimentos influenciam na minha reflexão sobre [...] <b>como devo fazer meu trabalho</b> inclusive para diminuir pré-conceitos sobre a nossa profissão.
	Kelly - Ter as vezes tomado outras posturas.
	Janete - Contribuíram <b>para eu aprender o que não deveria fazer ou o que não deveria aceitar que fosse feito</b> ; para eu mudar estratégias de ação, a fim de mudar o resultado para as próximas situações semelhantes.
	<b>Mauricia - Aprendi que não há necessidade de ficar compartilhando com seus colegas de trabalho problemas que você enfrenta em sala de aula e mesmo na vida pessoal, que a relação profissional deve vir em primeiro lugar.</b>

Fonte: A autora.

**Apêndice AAAA – Implicações negativas / self / ponderação/ acadêmico – profissional**

<b>IMPLICAÇÕES NEGATIVAS</b>	
<b>SELF</b>	
<b>ponderação</b>	
<i>acadêmico - profissional</i>	Latona - <b>reavaliar</b> [...] os motivos pelos quais estou nessa profissão,
	Nana - mas me faz <b>repensar a profissão</b>
	Atena - Tais acontecimentos <b>me fazem refletir</b> acerca da união dos/as professores/as como uma classe trabalhadora e também em medidas que podemos tomar para fortalecer nossa identidade profissional com seriedade.
	Artemis - perceber que temos a formação, a experiência e investimos muito para ser proficientes na língua que ensinamos, enquanto vem um nativo que tinha uma profissão qualquer em seu país e se diz professor pelo simples fato de ter a língua estrangeira como língua materna. <b>Me faz refletir</b> na valorização da profissão em si.
	Morfeu - <b>Refletir sobre</b> Qual o meu papel como professor. Qual o valor que eu tenho como um professor de língua estrangeira.
	Isis - mas também posso dizer que <b>aprendi com elas</b> , conheci outros contextos de ensino, trabalho e isso foi importante para ampliar a minha visão sobre o que eu não tinha vivência.
	Rode - contribuiu para <b>saber que os enfrentamentos na nossa profissão</b> assim como em qualquer outra serão constantes.
	Ciliane - Talvez a abertura de um empreendimento de minha propriedade com serviços incluindo cursos de francês, gastronomia, artes, apoio ao turismo, etc..
	Cristiane - Após 20 anos de magistério, sempre que algo negativo ocorre no âmbito profissional, <b>procuro avaliar o que aconteceu e tirar uma lição e tentar perceber</b> onde eu posso melhorar como agente modificador.
	Andrea - O que tinha que ser feito, eu fiz. Não abandonei o aluno, sempre estive presente e disponível para ajudá-lo.
	Beatriz -Tenho sempre alcançado sucesso na minhas empreitadas, uma boa conversa, algumas falas bem diretas tem sido suficiente até hoje [...] <b>então isso me levou a repeti-las</b> , numa espécie de fórmula. Ou seja, em tentativa e erro, acertando nós vamos guardando na caixinha de atitudes que deram certo então podemos buscar em caso de necessidade.
	Rosilda - procuro fazer meu trabalho mesmo que para uma minoria interessada nele.
	<b>Milena - Como uma nova experiência profissional difícil, mas necessária.</b>
	<i>acadêmico - profissional</i>
Maia - Tive que procurar ajuda de docentes de área de língua portuguesa pra me atualizar.	
Glaucia - <b>Procurei ajuda de colegas de trabalho e formadores.</b>	

Fonte: A autora.

### Apêndice BBBB – Implicações negativas / self / ponderação/ pessoal

IMPLICAÇÕES NEGATIVAS	
SELF	
<i>ponderação</i>	
	Alessandra - <b>Aprendi</b> que devemos respeitar e ter paciência com todas as pessoas que sabem menos do que a gente e que temos que ter humildade suficiente para respondermos bem quando somos questionados sem nos sentir "acuados" pelas perguntas.
	Daniel - sim, conversar, escutar, e tentar resolver
	Dione - Eu desacreditei do conhecimento como fonte de construção e emancipação. Eu <b>aprendi</b> que o conhecimento que emancipa é aquele que reproduz o sistema capitalista que impera na pós graduação.
	Fabiano - <b>Você aprende com os erros</b> e quer sempre buscar a resolução o quanto antes.
	Felicia - sim, <b>percebi que</b> cada qual cuidando de sua vida.
	Iris - Hoje, eu acredito, que <b>estaria melhor preparada para lidar com a situação.</b>
	Iris - <b>Senti que nem sempre o que fazemos</b> renderá os frutos esperados.
	Kátia - <b>Aprendi</b> que devemos sempre fazer um bom trabalho e que nada é para sempre, e não achar que o grupo é "meu", mas como trabalho para uma escola, é da "escola". Aprendi a não levar para o lado pessoal.
	Kelly - No sentido de <b>aprender com os erros</b> , buscando superaração.
	Osíris - <b>Ver</b> que independente se os alunos gostam de você ou não, sempre vai ter alguém que não vai te respeitar, e saber lidar com situações assim leva tempo e muita prática e paciência também.
pessoal	<b>Osíris - Ver que o mundo não é um mar de rosas, que mesmo fazendo o novo e o diferente você pode não ter o afeto o carinho até o respeito dos seus alunos. É tudo muito relativo, o ser humano é assim. As pessoas uma hora são boas e outras elas são ruins. Ainda não existe um lugar que exista só alegria, tanto que se existe, com certeza seria muito chato, acho que as experiências ruins fazem a gente crescer profissionalmente e como pessoa. Nos faz rever certos paradigmas da carreira, pensar na nossa própria formação.</b>
	Ronie - Me apresentando adversidades que por vezes com êxito pude contornar utilizando raciocínio lógico, psicologia e polidez linguística para <b>me fazer entender e fazer as partes entenderem a origem da discórdia ou desagravo.</b>
	Rurina -Eu sempre procuro <b>aprender</b> com cada desafio e problemas enfrentados em sala de aula para poder ser mais assertivos nas decisões a serem tomadas no futuro.
	Silene - Existem os dois lados: <b>eu pude entender</b> que sou parte de uma máquina, sou necessária, mas nessa situação específica, devo apenas me preocupar com o papel que me foi designado, por outro lado, <b>entendi</b> claramente que motivação tem muito a ver com a maneira que eu encaro os desafios.
	Sueli - Sinto que deveria ter feito algo para mudar essa realidade.
	Vivian - por um lado <b>aprendendo quais erros não cometer novamente</b> e por outro compreender que por mais que você tente fazer o seu melhor, nem sempre será o melhor para o outro ou até mesmo suficiente.
	Ana Claudia - Tudo que faz a gente <b>se questionar</b> é agente de modificação.
	Angelica - Acredito que <b>fiz tudo o que era possível na época.</b>

IMPLICAÇÕES NEGATIVAS	
SELF	
<i>ponderação</i>	
	Beatriz - Não fiquei passiva diante das dificuldades.
	Beatriz - Eu acho que <b>fiz o que acreditava e acredito que seria o mais correto</b> e sanou o problema enfrentado, portanto fiz sempre algo diante de problemas.
	Carol - Esses acontecimentos <b>me deixaram mais madura.</b>
	Cris - Acontecimentos negativos/criticas podem surgir,e, <b>ajuda a ter maturidade e</b> experiencia para entender, melhorar
	Débora - <b>Convicção de que não quero ser tampouco agir como aquelas pessoas</b>
	Despina - <b>Amadurecimento</b>
	George - Ser menos afoito com promessas.
	Iris - Hoje, eu acredito, que <b>estaria melhor preparada para lidar com a situação.</b>
	Mauricia - Tais acontecimentos foram mais de duas vezes <b>contribuíram para que eu me tornasse uma pessoa mais reservada</b> , guardando para mim minhas impressões, sentimentos, evitando discutir questões de trabalho com meus colegas. Me ajudaram a entender que ambiente de trabalho você deve ser PROFISSIONAL e não ficar de conversinha.
	Mauricia - <b>Pois eu cresci de alguma forma</b> , entendendo que cada movimento seu, quando lidando com pessoas, deve ser muito cuidadoso.
	<b>Mirtha - Aumentar a tolerância [...] e crescimento pessoal</b>
	Sueli - <b>Acredito</b> que tenha feito o que estava ao meu alcance.
	Priscila S - O que poderia ser feito eu fiz: não compactuei com aquilo que não acreditava ser ético.
	Priscila S - <b>me fizeram ver</b> que a sociedade precisa - de profissionais preocupados com os problemas comportamentais que existem, e que pretendam intervir para reverter o olhar da sociedade a respeito da nossa profissão.
	<b>Osíris - Ainda não existe um lugar que exista só alegria, tanto que se existe, com certeza seria muito chato, acho que as experiências ruins fazem a gente crescer [...] como pessoa.</b>
	Roger - Da mesma maneira que os acontecimentos positivos. <b>Tais fatos reafirmaram</b> , para mim, que temos que ter mais respeito e tolerância quanto a ideias que apenas são diferentes das nossas.

Fonte: A autora.

**Apêndice CCCC – Implicações negativas / self / ponderação/ ações possíveis / nível micro**

IMPLICAÇÕES NEGATIVAS		
SELF		
<i>ponderação</i>		
<i>ações possíveis</i>		
micro	aluno	Frigga - Sim. A responsabilização dos que praticaram.
		Hebe Acho que conversar com os envolvidos é sempre a melhor alternativa, por mais que nem sempre resolva. Pelo menos você deixa claro seu ponto de vista e como você se sente/sentiu em determinada situação.
	responsáveis legais	Agatha - Apoio [...] dos pais [...] para resolver o problema indisciplina
		Cintia - Acredito que mais <b>apoio da família</b>
		Frigga - Sim. A responsabilização [...] de seus representantes
		Tueris - e um acompanhamento mais próximo dos responsáveis na vida escolar dos filhos.
	pares profissionais	Agatha - união e coerência dos professores para resolver o problema indisciplina
		Adriana - esperava que os colegas da escola pudessem me incentivar e ajudar com os problemas iniciais, já que eram professores com mais tempo de trabalho.
		Felicia - sim, cada qual cuidando de sua vida.
		Vanessa - Precisa ser feito hoje e sempre. Poucos profissionais têm a chance/sorte de trabalhar diariamente naquilo que realmente gosta e lhe satisfaça, por isso seria mais que oportuno que as pessoas profissionais de diversas áreas do conhecimento parassem de julgar seus pares profissionais.

Fonte: A autora.

**Apêndice DDDD – Implicações negativas / self / ponderação/ ações possíveis / nível meso**

IMPLICAÇÕES NEGATIVAS		
SELF		
<i>ponderação</i>		
<i>ações possíveis</i>		
meso	superior institucional	<i>Claudia M - Sim, posicionamento mais eficaz.</i>
		<i>Cybele - Poderia ter sido enfatizado todo o restante que foi positivo, ao invés de apenas mostrar a falha.</i>
		<i>Laura B - Talvez minha orientadora pudesse não ter sido tão dura e mais compreensiva com minha formação brasileira, que, em literatura, é completamente oposta à formação suíça.</i>
		<i>Vivian - Gostaria de ter tido oportunidade para esclarecer alguns fatos e receber um feedback sincero, mas sem sarcasmo, ironias e arrogância.</i>
	instituição	<i>Agatha - Apoio da escola, [...] para resolver o problema indisciplina</i>
		<i>Atena - Dialogar. [ref: greve e privatização universidades]</i>
		<i>Bastet Mais apoio da coordenação teria ajudado.</i>
		<i>Carlos - Com certeza sempre existe, mas algumas ações não cabem especificamente aos professores, é preciso uma intervenção do coordenador ou de outros envolvidos.</i>
		<i>Cintia - uma <b>supervisão melhor da escola</b> poderiam ter ajudado esses alunos e também o professor.</i>
		<i>Dayane - Na escola particular, poderia ter proposto aulas no contra-turno e dar continuidade no projeto de leitura e literatura em língua espanhola que desenvolvia na instituição.</i>
		<i>Fábia - Acredito que envolver a comunidade escolar para que o caso fosse levado até NRE.</i>
		<i>Frigga - Sim. [...] atitudes pedagógicas/punitivas/administrativas/legais ou de outra natureza por parte da equipe pedagógica da escola.</i>
		<i>George - Sim. Mais planejamento por parte de todos.</i>
		<i>Kátia - Acho que uma conversa antes da mudança e um muito obrigado teriam sido suficientes.</i>
		<i>Lilian - Fazer uma nova gestão da escola. Pessoas para exercer um mandato novo</i>
		<i>Luciana H - - acredito que a gestão poderia ter se colocado mais assertivamente</i>
		<i>Mirtha - Melhorar a imparcialidade no tratamento profissional. [ref. doença]</i>
		<i>Rode - Sim, mais informações e preparo eu ainda era muito nova na profissão era aluna de Letras e já era responsável pelo ensino de inglês do Ensino Fundamental e da Educação Infantil numa escola particular razoavelmente grande era muita responsabilidade mas, fiquei na escola por 8 anos seguidos e só saí porque passei no concurso da rede municipal e me ofereceram hora extra, por esse motivo pedi demissão.</i>
		<i>Ronie - Sim e não, pois são vários. Em alguns creio que os atores sociais competentes poderiam ter tido mais sensibilidade e melhor desempenho linguístico e psíquico para mediar os conflitos.</i>
		IMPLICAÇÕES NEGATIVAS

SELF		
<i>ponderação</i>		
<i>ações possíveis</i>		
<b>meso</b>	instituição	Tânia Registro na equipe pedagógica.
		Tatiana - Sim. Talvez mais suporte da coordenação disciplinar
		Zé Eduardo - - <i>Ouvir minha opinião</i> . Toda vez que não há reconhecimento do meu trabalho. [ ref: aqueles com cargos superiores ao meu]

**Fonte:** A autora.

**Apêndice EEEE - Implicações negativas / self / ponderação/ ações possíveis / nível meso**

<b>IMPLICAÇÕES NEGATIVAS</b>		
<b>SELF</b>		
<i>ponderação</i>		
<i>ações possíveis</i>		
<b>macro</b>	governo	Isis - Dos governantes sim.
		Metis - Acredito que sim, mas há sempre um jogo de interesses e favorecimento que impediram uma resolução dos problemas
	Sociedade	Tueris - Acredito que um trabalho de conscientização da importância do professor
		Juju - Há muito envolvido na nossa educação. Tem muito a ser feito. Eu sou apenas mais uma. Precisa-se de uma mudança geral. É algo complexo. As escolas que trabalhei eram ótimas, bons funcionários e excelente equipe. Tinha apoio daqueles que estavam junto comigo.

**Fonte:** A autora.

**Apêndice FFFF – Implicações negativas / self / ponderação/ ações realizadas**

IMPLICAÇÕES NEGATIVAS		
SELF		
<i>ponderação</i>		
<i>ações realizadas</i>		
<b>micro</b>	alunos	Margareth - Foi feito, a aluna pediu para mudar de sala.
		Osiris - Mas ae depois disso, <b>tudo meio que voltou ao normal e esse mesmo aluno passou a ter mais respeito comigo.</b>

Fonte: A autora.

**Apêndice GGGG – IC's negativos / Implicações emocionais / construtivo / resiliência**

IC'S NEGATIVOS
IMPLICAÇÕES EMOCIONAIS
<b>construtivo</b>
<i>resiliência</i>
Adriana - Acredito que muitas vezes <b>me fortaleci</b> também com os momentos negativos, na experiência em escolas com realidades complicadas
Agatha- mas segui firme
Alessandra - Não. <b>Foi superado</b> . Tive pena da pessoa. Não era um educador de verdade. [ref. Autor de livro]
Andrea - Mesmo sendo algo negativo, <b>não me deixei abalar</b> . Claro que ficamos triste em ver que um aluno não tem interesse em aprender, mas é preciso respeitar. Mesmo assim, procurei continuar com meu trabalho sempre de forma a incentivar positivamente os alunos.
Carlos - <b>Para nos dar força</b> e lembrar que nem todo dia é assim e aprendemos a valorizar mais uma turma boa, mesmo não estando em um dia ótimo.
Cristiane - Porém, a maneira como ela conduziu todo o processo foi muito positivo para minha vida profissional. Não me fez acreditar que deveria desistir mas sim procurar outros caminhos . Isso foi muito importante e relevante na minha formação .
Daniel - tirar o positivo do negativo, ninguém é perfeito
Dayane - porém me fortaleceram para que eu pudesse continuar com a minha profissão de professora de língua espanhola e lutar pelo seu ensino.
Deise - Acho que a <b>ser mais forte e menos vulnerável</b> , ficou a lição e o aprendizado.
Elaine - Os encontros que diminuíram minha força para agir, ser, existir foram em muito menor quantidade do que aqueles que aumentaram minha potência.
Erica - estamos sempre tentando superar para nao se abater
Mahina Dando mais força e ajudando a não desistir
Mirtha - resiliência
Sofia - Desenvolvimento de resiliência.
Sol - Felizmente, não desisti da profissão porque não acreditam nela. Pelo contrário, faço o que posso para valorizar os professores que conheço e/ou com quem trabalho.
Vanessa -Fortalecimento e consolidação pessoais, emocionais e profissionais
Vanessa -Porém, fazem com que eu me torne uma profissional cada vez mais competente e requisitada.
Vivian - Esses acontecimentos também me fizeram mais forte
Zé Eduardo - Me tornei mais forte.

**Fonte:** A autora.

## Apêndice HHHH – IC's negativos / Implicações emocionais / construtivo / resiliência

IC'S NEGATIVOS
IMPLICAÇÕES EMOCIONAIS
<i>construtivo</i>
<i>reforço positivo motivacional</i>
Andrea - -Mesmo sendo algo negativo, não me deixei abalar. Claro que ficamos triste em ver que um aluno não tem interesse em aprender, mas é preciso respeitar. Mesmo assim, <b>procurei continuar com meu trabalho</b> sempre de forma a incentivar positivamente os alunos.
Cintia - mas sei que isso faz parte e muitas vezes essas situações <b>me motivam a estudar mais</b> [...].
Cristiane - O impacto negativo foi momentâneo. Superada a frustração, <b>me dediquei mais.</b>
Deméter - Por causa de tais inseguranças, <b>procuro estudar e aprender novas coisas</b> sempre que possível
Fábio - Embora dizem respeito a experiências 'negativas', <b>acredito</b> que tudo vem a somar.
Luciana H - ao mesmo tempo <b>me motivou a buscar excelência</b>
Luciana H - me <b>motivaram a continuar me aperfeiçoando</b>
<b>Nathan - uma chance para melhorar</b>
<b>Osiris - Ainda não existe um lugar que exista só alegria, tanto que se existe, com certeza seria muito chato, acho que as experiências ruins fazem a gente crescer profissionalmente</b>
Rurina - Eu sempre <b>procuro aprender com cada desafio e problemas enfrentados</b> em sala de aula para poder ser mais assertivos nas decisões a serem tomadas no futuro.
Rurina -Esses desafios fazem com que <b>busquemos mais conhecimento e atualizações</b> para melhor atender esta geração de jovens que temos em nossas salas de aula atualmente.
Vanessa -fazem com que eu <b>me torne uma profissional cada vez mais competente e requisitada.</b>

Fonte: A autora.

### Apêndice III - IC's negativos / Implicações emocionais / danoso / desencorajamento

IC'S NEGATIVOS
IMPLICAÇÕES EMOCIONAIS
<i>danoso</i>
<i>desencorajamento</i>
Adriana - - Me desanimei em alguns momentos
Agatha - porém não tenho vontade nenhuma de lecionar para o ensino fundamental
Alessandra - Na época da má resposta me senti uma "burra".
Bastet -Na época fiquei desmotivada e não tinha vontade de entrar na sala daqueles alunos.
Beatriz Podem ter me deixado <b>desmotivada</b> ou desvalorizada
Cintia As vezes me sinto desmotivada
Cintia O que as vezes ocorre é que não consigo fazer com que todos os meus alunos se apaixonem pela língua. E tenham o prazer de estudá-la.
Claudia L - Falta de apoio, motivação.
Cristina Quando nos sentimos injustiçados e impotentes para fazer alguma coisa.
Cybele - A partir desse momento criei uma barreira em relação ao speaking. <b>Passei a me sentir insegura ao falar em inglês com pessoas que não fossem meus alunos.</b>
Daniel - isso fez que me senti inútil
Dayane - Me desmotivou a continuar por várias vezes.
Dayane - Me desmotivaram inicialmente
Elaine - Os encontros que diminuíram minha força para agir, ser, existir foram em muito menor quantidade do que aqueles que aumentaram minha potência.
Erica - desmotiva, frustra, cansa.
Evelyn -Não sentia mais vontade de lecionar, por não me sentir capaz.
Fábia Desmotivador
Fábia Desanimador. Aluno impacta negativamente prejudicando o andamento de toda a sala de aula, pois não quer / não aceita ajuda. Está obrigado.
Frigga - Provocaram-me baixa auto-estima, desânimo, falta de perspectiva de que um dia o meu trabalho seria respeitado simplesmente porque sou professora.
George - Foi muito desmotivador.
Hebe -Não diria que esses acontecimentos tenham necessariamente me impactado negativamente. Foi a partir desses acontecimentos que aprendi a não subestimar o plano de aula, a verificar diariamente se tenho os materiais de que preciso, a entender que você pode fazer o possível por certos alunos e eles demonstrarão descaso; isto é, que a culpa ou responsabilidade não é sua por certas atitudes deles, que eventualmente eu cometerei erros mas isso faz parte do processo. Tive também experiências ruins com professores que me mostraram o que não fazer em sala de aula trazer um material pronto sem revisar antes, aplicar uma prova sem entregar os resultados, ser arrogante, etc.
Hera -Causa desmotivação.
Isis Me senti sem chão, desmotivada, meio perdida, sem direito a voz, opinião, como um operário padrão, seguidor de ordens.

IC'S NEGATIVOS
IMPLICAÇÕES EMOCIONAIS
<i>danoso</i>
<i>desencorajamento</i>
Juju - Fiquei um pouco <b>descrente</b> em relação à educação.
Latona - me sinto desmotivada
Latona - caso contrário me sinto extremamente desmotivada.
Lilian - Desmotivam
Lilian - <b>a vontade acaba</b> de fazer um bom trabalho
Mahina Às vezes como um balde de água fria.
Maria Vitoria - Me sentia/sinto [...] desmotivada
Metis Me senti abatida, desmotivada
Morfeu -Desmotivação.
Rosilda - Desmotivação.
Rosilda - Apesar da desmotivação[...]
Sofia - Desmotivada.
Tânia -Eles <b>desmotivam</b> o professor a buscar ser melhor.
Tueris - isso reflete diretamente no profissional já que desmotivam a ação em sala de aula
Vivian - Infelizmente não é possível deletar de minha mente esses acontecimentos e toda vez que me recordo desses e de outros neste anos de docência, [...] gerando [...] <b>desmotivação</b> para com a profissão.
Tueris - Acredito que comentários negativos não construtivos e desrespeito me desmotivaram por muitas vezes

**Fonte:** A autora.

**Apêndice JJJJ – IC's negativos / Implicações emocionais / danoso /  
desapontamento**

IC'S NEGATIVOS
IMPLICAÇÕES EMOCIONAIS
danoso
desapontamento
Ana - Senti-me frustada
Adriana - Fiquei muito decepcionada
Angelica - <b>me senti muito frustrada.</b>
Aton - Mesmo com todo o esforço de ambas as partes o aluno não atinge o resultado esperado
Cintia Não tenho muitos acontecimentos negativos. O que as vezes ocorre é que <b>não consigo fazer com que todos os meus alunos se apaixonem pela língua.</b> E tenham o prazer de estudá-la.
Cristiane - Me senti frustrada
Dayane - Decepcionada como a língua espanhola é marginalizada no Brasil. Isso me fez por muitas vezes desistir dessa disciplina e optar por outra. Me desmotivou a continuar por várias vezes.
Erica - <b>frustra</b>
Frey - No início também me senti um pouco frustrado.
Juju - Fiquei um pouco descrente em relação à educação.
Kelly - Houve a frustração.
Latona - me senti totalmente frustrada.
Luciana K - me senti incapaz
Luciana K - Me senti fracassar
Núbia - traz frustração no dia a dia de trabalho.
Sátis Na hora eu fiquei decepcionada
Sol - Aquilo me ofendeu um pouco. Eu já estava na carreira há alguns anos, fiz faculdade e pós graduação. Não estava ali "por brincadeira".
Valéria - Frustração.

**Fonte:** A autora.

**Apêndice KKKK – IC's negativos / Implicações emocionais / danoso / esgotamento**

IC'S NEGATIVOS
IMPLICAÇÕES EMOCIONAIS
<i><b>danoso</b></i>
<i>esgotamento</i>
Agatha - Me senti impotente
Agatha - é um desafio e um desgaste emocional que eu não sei se saberia lidar a longo prazo.
Carol - O único impacto negativo para mim é <b>o cansaço</b> de ter que lidar muitas vezes com o mesmo tipo de situação.
Erica - <b>cansa</b> .
Iris - Eu me senti fraca e cansada, eu não conseguia conversar sobre o assunto,
Métis mas <b>são muito cansativas</b> .

**Fonte:** A autora.

### Apêndice LLLL - IC's negativos / Implicações emocionais / danoso / exacerbação

IC'S NEGATIVOS
IMPLICAÇÕES EMOCIONAIS
<i><b>danoso</b></i>
<i>exacerbação</i>
Glaucia -Perdi a paciência em algumas ocasiões.
Maia O sentimento foi de muita raiva
Osiris - E na sequência eu agi <b>muita raiva</b> , cheguei a bater boca com o aluno que tinha jogado a bolinha, ficamos uma semana - mais ou menos num clima pesado na turma.
Sofia - Talvez uma reatividade um pouco exacerbada.
Tânia -Essas atitudes me deixam irritada.
Vanessa -Esses acontecimentos afloram em mim <b>raiva</b>
Vanessa -Esses acontecimentos afloram[...] irritação.

**Fonte:** A autora.

**Apêndice MMMM – IC's negativos / Implicações emocionais / danoso / impotência**

<b>IC'S NEGATIVOS</b>
IMPLICAÇÕES EMOCIONAIS
<i>danoso</i>
<i>impotência</i>
Adriana - - não encontrava solução para alguns problemas de enfrentamento de alunos revoltados e indisciplinados.
Ana - por que por mais que eu tentasse diversas estratégias, eu não conseguia reverter essa concepção da aluna.
Fabiano - não poder ajudar alguém ou a mim mesmo.

**Fonte:** A autora.

## Apêndice NNNN - IC's negativos / Implicações emocionais / danoso / incômodo

IC'S NEGATIVOS
IMPLICAÇÕES EMOCIONAIS
<i>danoso</i>
<i>incômodo</i>
Artemis - perceber que temos a formação, a experiência e investimos muito para ser proficientes na língua que ensinamos, enquanto vem um nativo que tinha uma profissão qualquer em seu país e se diz professor pelo simples fato de ter a língua estrangeira como língua materna.
Cybele - Embora pudesse ajudar, me constrangeu
Deise - Eu acredito que embora eu aparente ser jovem, <b>nao deveria ter que dizer que sou uma professora Mestra para impor respeito</b> aos alunos.
Elaine - Os sentimentos disso que você chama acontecimentos negativos foram de constrangimento e de distanciamento de mim mesma, de quem eu era/pensava ser.
Josiane - Horrível
Luciana H - Me senti muito mal
Luciana K - Eu teria sofrido menos= (aluno) pagar por um curso, frequentar as aulas e fazer as tarefas não tem valor se não houver participação e dedicação. Além de não haver fórmula para o aprendizado que não tenha um "querer" próprio - não imposto.
Mercedes Impactaram Negativamente
Rosângela - Fiquei constrangida e preocupada
Vivian - Infelizmente não é possível deletar de minha mente esses acontecimentos e toda vez que me recordo desses e de outros neste anos de docência, [...] gerando um <b>desconforto</b>

**Fonte:** A autora.

**Apêndice OOOO – IC's negativos / Implicações emocionais / danoso / instabilidade**

IC'S NEGATIVOS
IMPLICAÇÕES EMOCIONAIS
<i>danoso</i>
<i>instabilidade</i>
Brizo - insegurança
Cintia As vezes me sinto [...] insegura
Cybele - A partir desse momento criei uma barreira em relação ao speaking. <b>Passei a me sentir insegura</b> ao falar em inglês com pessoas que não fossem meus alunos.
Cybele - Embora pudesse ajudar,[...] tornou insegura.
Deméter - Em algumas ocasiões, sinto-me insegura
Evelyn -baixa auto-estima
Isis Me senti sem chão [...] perdida
Juju - <b>Ficou um trauma.</b>
Maria Vitoria - Me sentia/sinto insegura
Vanessa -A princípio me senti apreensiva e insegura.

**Fonte:** A autora.

**Apêndice PPPP - IC's negativos / Implicações emocionais / danoso / rejeição**

<b>IC'S NEGATIVOS</b>
IMPLICAÇÕES EMOCIONAIS
<i><b>danoso</b></i>
<i>rejeição</i>
Rosângela - - No avião quando a comissária de bordo perguntou o que queria comer, não consegui responder, pois era em inglês e eu sei espanhol, <b>me senti excluída</b> , realmente a língua é uma barreira social
Zé Eduardo - Só <b>gerou falta de credibilidade naqueles com cargos superiores ao meu.</b>

Fonte: A autora.

Apêndice QQQQ – IC's negativos / Implicações emocionais / danoso / temor

IC'S NEGATIVOS
IMPLICAÇÕES EMOCIONAIS
<i>danoso</i>
<i>temor</i>
Agatha - <b>Peguei pavor</b> de ensino fundamental, mas sei que não são todas assim, mas teria receio de cair em uma em que a administração é f
Brizo - Medo
Cintia Fiquei com medo, pois a escola estaria perdendo um aluno e não tinha a certeza que ele voltaria, mas sabia que esta atitude era a melhor para ele
Claudia M - Ter receio, cautela com tudo e todos[...].
Priscila S - Me assustaram a princípio

**Fonte:** A autora.

**Apêndice RRRR – IC's negativos / Implicações emocionais / danoso / tristeza**

IC'S NEGATIVOS
IMPLICAÇÕES EMOCIONAIS
<i><b>danoso</b></i>
<i>tristeza</i>
Adriana - me senti muito triste e desapontada.
Carol - Eu me sinto triste por saber que isso acontece cada vez mais.
Isis - A princípio, sofri com estas mudanças
Mauricia - Então, nesse sentido eu me sentia bastante chateada porque não espera tal atitude.
Mercedes - Tristeza
Sueli - O sentimento de impotência perante tais situações me deixa muito triste.
Vivian -Infelizmente não é possível deletar de minha mente esses acontecimentos e toda vez que me recordo desses e de outros neste anos de docência, me entristeço.

**Fonte:** A autora.