



# VIVÊNCIAS, EMOÇÕES E O PROCESSO DE (RE)CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES DE UMA PROFESSORA DE LÍNGUA EM FORMAÇÃO INICIAL: UM ESTUDO SOB A PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL

---

PEREZHIVANIE, EMOTIONS, AND THE PROFESSIONAL  
IDENTITIES (RE)CONSTRUCTION PROCESS  
OF A PRE-SERVICE LANGUAGE TEACHER:  
A STUDY FROM THE SOCIOCULTURAL PERSPECTIVE

Marta Deysiane Alves Faria Sousa<sup>1</sup>  
*Universidade Federal de Sergipe*

Fabiano Silvestre Ramos<sup>2</sup>  
*Universidade Federal da Bahia*

**Resumo:** O presente artigo tem o objetivo de investigar a relação entre vivências, emoções e o processo de (re)construção de identidades de uma professora de língua inglesa em formação inicial. Utilizamos a teoria sociocultural (JOHNSON; GOLOMBEK, 2016) como ponto de partida para conceituar os fenômenos sob investigação. Foram utilizados como instrumentos de geração de dados a) narrativa escrita; b) narrativa visual seguida de sessão de verbalização; c) entrevista. Os dados foram analisados de acordo com a proposta da análise do conteúdo (BARDIN, 2011). A análise dos dados sugere que as vivências e emoções da participante estão diretamente relacionadas à maneira como ela constrói e negocia as identidades de professora e aprendiz de língua inglesa em um curso de licenciatura.

Palavras-Chave: Vivências; Emoções; Identidade; Estágio supervisionado.

---

<sup>1</sup> Endereço eletrônico: professoramarta2018@outlook.com.

<sup>2</sup> Endereço eletrônico: fabiano.silvestre.ramos@gmail.com.

---

**Abstract:** *This article aims to investigate the relationship between perezhivanie, emotions, and the process of (re)construction of identities of an English pre-service language teacher. Therefore, we use the sociocultural theory (JOHNSON; GOLOMBEK, 2016) as a starting point to conceptualize the phenomena under investigation. We used, as data collection instruments a) written narrative; b) visual narrative followed by a verbalization session and; c) interview. Data were analyzed according to the content analysis guidelines (BARDIN, 2011). Data analysis suggests that the subject's perezhivaniya and emotions are directly related to the way she constructs and negotiates her identities of an English language teacher and learner in an undergraduate course.*

Keywords: *Perezhivanie; Emotions; Identity; Teaching practicum.*

## INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é investigar, a partir de uma perspectiva sociocultural, a relação entre emoções e vivências no contexto de estágio supervisionado de língua inglesa e o processo de (re)construção de identidades profissionais. A presente investigação se insere em um cenário de crescimento dos estudos sobre emoções na área de Linguística Aplicada, com um grande número de estudos em nível de pós-graduação sendo publicados no contexto nacional (FERNANDES, 2021; GODOY, 2020; RAMOS, 2018; ANDRADE, 2016; PADULA, 2016; RODRIGUES, 2015; dentre outros). Estes estudos ressaltam o importante papel desempenhado pelas emoções humanas no processo de ensino e aprendizagem de línguas, bem como na formação inicial e continuada de professores.

Embora haja um crescimento no número de estudos publicados acerca da temática apresentada, ainda há certa escassez de pesquisas sobre emoções a partir da teoria sociocultural. Podemos citar, por exemplo, o estudo de Ramos (2018) que procurou analisar, através de uma pesquisa longitudinal com professoras iniciantes de um curso de extensão, como as emoções estão relacionadas ao processo de (re)construção de identidades profissionais. O autor argumenta sobre o papel mediacional que as emoções executam na negociação de identidades das participantes. Neste estudo, buscamos, portanto, descrever a forma como as emoções e identidades se relacionam segundo a perspectiva

---

sociocultural, uma vez que estudos sobre essa relação podem contribuir para a compreensão de como as emoções possuem papel no contexto de ensino e aprendizagem de línguas (BARCELOS, 2009).

Este texto está organizado em cinco seções. Na primeira, apresentamos as considerações iniciais sobre o estudo, situando-o dentro da pesquisa sobre emoções na área de Linguística Aplicada. A segunda seção traz os conceitos teóricos que embasam nossa compreensão sobre os fenômenos aqui discutidos. Em seguida, na terceira seção, expomos os procedimentos metodológicos para geração de dados. Na quarta seção, oferecemos uma análise e discussão dos dados. Por fim, na quinta e última seção, apresentamos as considerações finais deste estudo.

## 1 UMA ABORDAGEM SOCIOCULTURAL SOBRE VIVÊNCIAS, EMOÇÕES E O PROCESSO DE (RE)NEGOCIAÇÃO DE IDENTIDADES PROFISSIONAIS

Pensar os conceitos de vivências, emoções e identidades numa perspectiva sociocultural exige uma compreensão do sujeito inserido em um contexto macro de interações do indivíduo com seus pares e com sua realidade. Os sujeitos atuam na sociedade de acordo com as identidades atribuídas por seus pares, mediados por suas emoções e vivências, em um processo dialético de transformações constantes.

Nesta seção apresentamos os conceitos teóricos que norteiam nosso estudo. Inicialmente, discorreremos sobre o conceito de identidades a partir da concepção de Antonio Ciampa (2007 [1987]). Em seguida, abordamos o conceito de vivências e emoções numa perspectiva vigotskiana.

---

## 1.1 Identidades

Neste texto, compreendemos identidades como papéis desempenhados pelo sujeito situado sócio-historicamente. Tais papéis são construídos em um processo de interação social, mediados pela linguagem, processos cognitivos e afetivos. Baseamos essa definição nos estudos de Antonio Ciampa (2007 [1987]; 1998), importante nome da Psicologia Social brasileira. O autor caracteriza a identidade humana como metamorfose, como uma “concretização histórica do vir-a-ser humano” que está em um processo progressivo e interminável de transformação, ou seja, um “processo permanente de formação e transformação do sujeito humano, que se dá dentro de condições materiais e históricas dadas” (CIAMPA, 1998, p. 88).

Nesse constante processo de vir-a-ser, três elementos são de fundamental importância, segundo Pacheco e Ciampa (2006): as etapas de pressuposição, posição e reposição. De acordo com os autores, inicialmente, a “minha identidade” é atribuída pelo “outro”. Essa pressuposição de um papel afeta o sujeito, pois são agregadas expectativas sociais a estes papéis, que irão influenciar o seu desenvolvimento. Para os autores, tais pressuposições, de caráter múltiplo e complexo, constituem-se em uma rede complexa de relações sociais responsáveis pela organização da sociedade, envolvendo “relações de classe social, trabalho, gênero, religião, etnia, faixa etária etc.” (PACHECO; CIAMPA, 2006, p. 164). O sujeito, a partir dessa pressuposição, passa a assumir uma posição em relação a seu grupo social (CIAMPA, 2007 [1987]). Em seguida, a identidade é reposta constantemente pelo sujeito, constituindo-se como uma metamorfose (PINHO, 2014).

Dessa forma, compreender a identidade humana, na perspectiva de Ciampa (2007 [1987]), irá requerer um entendimento da relação dialética do “eu” estando em oposição com um “eu passado”, um “eu pressuposto” e um “eu

---

futuro”. Esse “eu-metamorfose” deve ainda ser considerado estando sempre em relação ao “outro”, pois esse “outro” desempenha funções primordiais no processo de pressuposição (atribuição) e reposição dos papéis sociais.

Considerando o sujeito de maneira holística, a identidade profissional constituiria uma das vertentes da constituição desse sujeito. Seria um papel que coabita com vários outros que são negociados de acordo com o contexto sociocultural. A identidade profissional está relacionada à profissionalização da atividade (IMBERNÓN, 2006).

As identidades profissionais de professores de língua inglesa são definidas por Donato (2017, versão kindle), a partir de uma perspectiva vigotskiana, como “uma sanção simultânea da subjetividade do indivíduo em processos discursivos (semióticos) em tempo real, situados em circunstâncias locais, sociais e históricas”<sup>3</sup>. Segundo o autor, os pensamentos sobre o eu, conscientes e inconscientes, são negociados na atividade situada, durante as interações sociais mediadas discursivamente.

De acordo com Barcelos (2017), o sujeito constrói ideias sobre sua identidade a partir da sua relação com o outro, isto é, o que seus pares pensam sobre ele. Essa ideia é formada pela avaliação que o outro faz do comportamento do sujeito. Dessa forma, a identidade do professor de línguas é considerada um processo contínuo de transformação, “baseado em nossas interpretações e reinterpretações de todas as nossas experiências, e, especialmente, nossas experiências de ensino e aprendizagem passadas, presentes e futuras”<sup>4</sup> (BARCELOS, 2017, s./p., versão kindle). O processo de construção e negociação de identidades profissionais está relacionado à maneira como o sujeito sente e

---

<sup>3</sup> Nossa tradução para: “as the simultaneous enactment of an agent’s subjectivity in real-time discursive (semiotic) processes situated in local, social, and historical circumstances”.

<sup>4</sup> Nossa tradução para: “language teacher identity is formed in this ongoing process grounded in our interpretations and reinterpretations of all our experiences, and especially our past, present, and future learning and teaching experiences”.

---

pensa. Barcelos (2017) defende, ainda, que as identidades de professores se relacionam a aspectos como classe social, contexto político, crenças e ideologias sobre o ensino de língua inglesa pelo mundo. Acrescentamos a essa lista as vivências e emoções, por estarem no centro da atividade do sujeito sendo primordial no processo de identificação (RAMOS, 2018, 2020). Assim, é fundamental que estudemos identidades em sua relação com as vivências e emoções.

## 1.2 Emoções e vivências

Compreendemos emoções a partir de uma perspectiva vigotskiana. Portanto, definimos emoções como funções psicológicas superiores, assim como a linguagem, a memória, o pensamento, organizadoras e mediadoras da ação humana e intrinsecamente relacionadas à atividade humana (VIGOTSKI, 2010; TOASSA, 2011). De acordo com Machado, Facci e Barroco (2011), as emoções são culturalizadas, históricas e passíveis de desenvolvimento e transformação.

Segundo Vigotski (2010), toda emoção desenvolve o papel de organizador de nossas reações ao contexto sociocultural, mediando nossos comportamentos. Assim, de acordo com o autor, as emoções devem ser consideradas em relação ao modo como influenciam e modificam o comportamento humano.

Sendo funções psicológicas superiores, as emoções são regidas pelo cérebro (COSTA; PASCUAL, 2012), mas são culturalizadas na medida em que os sujeitos interagem com seus pares através da linguagem. Segundo Sanchez (2014), as emoções vão surgir em um corpo provido de mente, entretanto, a mente é primeiramente social para depois se tornar individual, passando pelo processo que Vigotski (2009 [1934]) chama de internalização. Nesse processo, as emoções passam também a ser históricas, no sentido de possuírem processos

---

desenvolvimentais, o que pode ser estudado a partir de uma perspectiva microgenética.

Na perspectiva vigotskiana, então, o fenômeno das emoções se caracteriza como uma inter-relação entre fatores biológicos e sociais, vivenciados pelo sujeito através de sua atividade. Pensando no contexto escolar, as emoções surgirão nas diferentes comunidades discursivas das quais o sujeito faz parte, podendo estas serem limitadas à escola ou expandidas para instituições maiores, tais como aquelas responsáveis por gerar as políticas educacionais (RAMOS, 2018).

Lane (2006) discute o caráter mediacional das emoções. Para a autora, elas estarão presentes nas nossas ações, na consciência e nas identidades e se diferenciam histórica e socialmente por meio da linguagem. Segundo a autora, emoção, linguagem e pensamento devem ser compreendidas como fenômenos mediadores do nosso agir no mundo. Portanto, “somos as atividades que desenvolvemos, somos a consciência que reflete o mundo e somos afetividade que ama e odeia este mundo, e, com esta bagagem nos identificamos e somos identificados por aqueles que nos cercam” (LANE, 2006, p. 62). Investigar as emoções, assim, nos auxiliaria no entendimento de como agimos no mundo enquanto sujeitos emancipados. Trazendo a discussão para a área de formação de professores de línguas, o conhecimento deste fenômeno e das situações catalizadoras do mesmo pode levar o professor a uma melhor compreensão de como as emoções atuam no processo de ensino e aprendizagem.

Costa e Pascual (2012) afirmam que as emoções aparecem no sujeito integradas ao conceito de vivência (*perezhivanie*). Vigotski (1994, p. 342) define vivência com uma unidade de articulação das dimensões cognitiva e afetiva, como uma unidade onde “o ambiente é representado em um estado indivisível, ou seja, o que está sendo vivenciado é sempre relacionado a algo que é encontrado fora da pessoa”. Por outro lado, segundo o autor, a interpretação dessas vivências decorrerá a partir da subjetividade daquele que as vivenciam.

---

Conforme Vigotski (1994), em uma vivência emocional, estaríamos sempre lidando com uma unidade formada pelas características pessoais e situacionais, entre o individual e o social.

Mesmo que um grupo vivencie um mesmo evento, cada membro desse grupo irá construir suas representações subjetivas a partir de idiossincrasias socioculturais (VIGOTSKI, 1994). De acordo com Romero (2020, p. 91), podemos explicar, através do conceito de vivências, “o prisma interpretativo do sujeito em relação a eventos vivenciados, o que potencialmente afeta o desenvolvimento psicológico e, por conseguinte, influencia características constitucionais”. Assim, esse conceito é proposto neste estudo com a finalidade de defender uma existência interativa entre as funções psicológicas superiores, que não são passíveis de separação.

Tal conceito é de extrema importância para a área de formação de professores uma vez que compreender as vivências do professor em formação inicial pode gerar momentos de reflexão. Relacionado a essa perspectiva, Johnson e Golombek (2016) apresentam o conceito de “pontos de crescimento” como momentos de instâncias dialéticas que podem contribuir para o desenvolvimento cognitivo do sujeito. As contradições vivenciadas na atividade geram uma instabilidade cognitiva-emocional e, com uma mediação responsiva por parte do professor formador, podem criar condições para o desenvolvimento profissional.

## 2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS<sup>5</sup>

O presente estudo, caracterizado como uma pesquisa qualitativa (DORNIEY, 2007), indisciplinar (MOITA LOPES, 2013; FABRÍCIO, 2006) e

---

<sup>5</sup> Com a preocupação de manter os procedimentos éticos na pesquisa envolvendo seres humanos, o projeto que originou este estudo foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa, tendo sido aprovado sob parecer de número 2.038.050.

---

interpretativista (MOITA LOPES, 1994) em *Linguística Aplicada*, foi desenvolvido em um curso de formação de professores de língua inglesa de uma universidade estadual da cidade de São José do Rio Preto, São Paulo, no ano de 2015.

Para esta pesquisa, foram convidados todos os discentes de uma turma de estágio supervisionado de língua inglesa vigente na época. Duas alunas aceitaram participar do estudo e foram contatadas por e-mail para fornecimento de mais instruções sobre o processo de geração de dados. No presente texto, fazemos o recorte da análise de dados de uma das participantes, Maria Rita.

A participante da pesquisa, Maria Rita, era uma professora em processo de formação inicial em um do curso de Letras Português/Inglês de uma universidade estadual do interior do Estado de São Paulo. No momento da geração de dados, Maria Rita estava matriculada na disciplina Estágio Supervisionado de Língua Estrangeira, em vias de concluir o seu curso de licenciatura. Durante a disciplina, a participante deveria assistir às aulas de língua inglesa em escolas regulares da rede pública ou privada, fazendo reflexões sobre o contexto, sobre as atividades desenvolvidas na escola e sobre as experiências vivenciadas. Em conjunto às atividades desenvolvidas por Maria Rita, na universidade, ela ainda desempenhava o papel de bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) havia dois anos, e foi por meio deste que teve seu primeiro contato com a escola pública.

O processo de geração de dados aconteceu no decorrer de um semestre letivo. Inicialmente, as participantes receberam, por e-mail, um roteiro para a elaboração da narrativa de experiências. No texto, deveriam relatar suas experiências no curso de Letras até aquele momento, considerando ainda seu primeiro contato com a língua inglesa, como se deu seu interesse pelo curso de letras, suas vivências no curso que contribuíram para seu desenvolvimento profissional e suas crenças sobre o que é ser um professor de inglês.

---

Após análise das narrativas de experiências, as duas participantes foram convidadas para um encontro no qual deveriam desenvolver uma narrativa visual explanando suas visões sobre como deve ser uma aula de língua inglesa. Após a elaboração da narrativa, elas tiveram que explicar suas escolhas gráficas para composição do desenho.

Por fim, após análise dos dados gerados anteriormente, as participantes foram convidadas para uma entrevista, na qual deveriam abordar as vivências no curso de Letras e suas implicações para a construção do significado do que é ser professor de língua inglesa.

Os dados gerados foram analisados de acordo com os procedimentos da análise de conteúdo (BARDIN, 2011). Inicialmente, os dados orais foram transformados em textos escritos. Não foram utilizadas normas de transcrição, uma vez que o objetivo da pesquisa não era analisar aspectos linguísticos (como variação, sintaxe, entre outros) e extralinguísticos (prosódia, questões interacionais, etc.) no discurso das participantes.

A segunda etapa consistiu na exploração do material, momento em que foi realizada a codificação, categorização e quantificação dos dados (CAMPOS, 2004). Foram definidas, nessa etapa, as unidades de análise (ou registro) através da “decomposição do conjunto da mensagem” (GOMES, 1994, p. 75).

Por fim, na terceira etapa, foi feita a interpretação referencial, que, de acordo com Triviños (1987), já começa na primeira etapa de pré-análise. Nesse momento, com apoio em materiais empíricos, por meio da reflexão e intuição, estabelecemos relações semânticas entre os dados a partir da triangulação dos padrões e das categorias levantados na segunda etapa.

---

### 3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Os procedimentos de análise dos dados descritos acima levaram à definição de algumas categorias de organização destes. Inicialmente, discorreremos sobre as emoções e vivências da participante na escola regular, bem como sobre a negociação de identidades de aluna e de professora de língua inglesa. Em seguida discorreremos sobre as expectativas da participante sobre a profissão e, por fim, apresentamos narrativas sobre “o ser professor de línguas” presentes no discurso da participante.

#### 3.1 Vivências, emoções e a negociação de identidades

As experiências de Maria Rita, no que concerne à escola pública, dividem-se em dois momentos, o anterior à sua entrada no curso de Letras, quando vivenciou a escola como estudante, e a partir de sua experiência como estudante de um curso de graduação, com a perspectiva de se tornar uma professora de línguas.

Maria Rita afirma que sempre teve uma relação muito especial com a escola pública. Ressalta vivências carregadas de afeto durante sua passagem por tal instituição enquanto estudante. O bom relacionamento com os professores despertou nela a vontade de também exercer a profissão, conforme o excerto (01):

(01) E, eu também, sempre quis ser professora. Eu sempre tive uma relação muito especial com professores meus, por isso mesmo eu acho que tem que existir essa... não só professores de língua... qualquer professor... e assim, não era todos, era aqueles professores que eu via, não sei, que eu percebia que estavam ali por gostar daquilo, assim, porque não é fácil ser professor no contexto em que a gente vive. Não que isso tenha que ser suficiente, né... que gostar tenha que ser suficiente, mas, enfim, eu acho muito especial, assim, essa questão, eu acho que você pode atingir coisas... atingir... não sei se atingir as pessoas, mas, não sei, esse contato, assim, essa relação que existe, eu acho muito especial. Eu quero isso. (Entrevista)

---

Maria Rita destaca a necessidade do gostar da profissão para que possa desenvolvê-la de forma satisfatória. O “gostar” atuaria como uma potência para agir. Os afetos, no sentido espinosano, seriam fundamentais para nossa capacidade de ser e existir no mundo (CHAUÍ, 2016). A forma como os professores que demonstravam afetos em relação às atividades que desenvolviam conseguiu despertar na participante o interesse pelo conteúdo trabalhado nas aulas. Essa vivência foi importante para que Maria Rita construísse uma relação muito próxima com a docência. Podemos inferir que essa vivência passada tem uma influência muito grande na construção da identidade da professora em formação.

Ciampa (2007 [1987]) ressalta o papel das experiências prévias na maneira como nos transformamos no profissional que somos. A fala da participante corrobora essa afirmação. Ramos (2018, 2020), a partir da noção de identidade como metamorfose de Ciampa (2007 [1987]), ressalta como a identidade do sujeito, “eu presente”, é perpassada por um “eu passado” que vislumbra um processo de vir a ser, um “eu futuro”. A identidade de Maria Rita, assim, carrega traços vivenciais (de perezhivanie) de toda sua trajetória educacional. Ela, no presente, almeja possuir, no futuro, características desses professores que a marcaram de maneira positiva no passado.

Já na universidade, a participante teve a oportunidade de fazer parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). No projeto, ela pode vivenciar novamente emoções positivas em relação à profissão e criar repertórios importantes sobre o que é ser professor de língua inglesa, como podemos verificar no excerto (02):

(02) Foi nessa época que eu entrei para o programa PIBID, e eu não poderia ter pedido por uma oportunidade melhor que essa, em termos de aprendizado do que é de fato ser professor, e professor de língua estrangeira, que no caso é o inglês.

Dentro do PIBID entrei em contato com teorias nunca antes vistas, e tive a oportunidade de elaborar aulas e lecioná-las. Foi um desafio e um

---

aprendizado (aliás, continua sendo, uma vez que estou no meu segundo ano de PIBID). Acredito que o PIBID fez e faz uma diferença enorme na minha graduação. Foi a partir da experiência proporcionada pelo PIBID que cresceu em mim o desejo de lecionar a língua e seguir carreira acadêmica. Hoje penso em fazer (pelo menos) mestrado e ter mais experiências na escola pública, mas como professora efetiva, pois foi esse o meu contexto por muito tempo, é de lá que eu venho, e talvez por isso eu sinta que tenho um “dever” para com o ensino público. Ou, talvez, seja porque eu percebi que é possível, sim, ensinar inglês na escola pública, apesar dos pesares (e com isso quero dizer a estrutura, o apoio que o discente recebe de seus superiores, etc.). (Narrativa)

As vivências de Maria Rita são carregadas de carga emocional/afetiva, embora elas não estejam caracterizadas explicitamente neste excerto da narrativa. A participante define a atividade docente como um desafio a ser resolvido, superado. Quando pensamos em um desafio, uma tarefa ou atividade na teoria sociocultural, implicamos a organização de recursos psicológicos e/ou emocionais para lidar com a necessidade que nos é posta. Costa e Pascual (2012) afirmam que as emoções sempre aparecem integradas ao conceito de vivência (perezhivanie). O fato de vivenciar, na prática, o que um professor de línguas faz no cotidiano da escola regular faz com que a participante desenvolva maior interesse pela profissão, um sentimento de gratidão, “um dever para com o ensino público”. Esse sentimento advém de sua relação com a escola pública enquanto estudante.

A crença de que o ensino de inglês seja possível na escola pública decorre de sua experiência com o PIBID que desperta nela uma maior necessidade de engajamento para que as aulas sejam de qualidade, propiciando, assim, a aprendizagem por parte dos aprendizes. Quando essa aprendizagem acontece de forma efetiva, é possível inferir que a participante vivencia felicidade em relação ao que conseguiu atingir com a turma, conforme ilustra o excerto (03):

(03) [...] e eu acho que a gente sempre, desde o início até o final... que a última aula foi uma aula de interação... eles tiveram que falar na língua, mas desde o começo a gente tentou criar essa confiança, esse ambiente seguro e a gente

---

percebeu também, assim, a evolução desses alunos, eles passaram de alunos que não tinham certeza do que estava acontecendo ali, de quem eram aquelas pessoas para pessoas que viram o propósito daquilo que a gente estava fazendo, que gostaram daquilo [...] (Entrevista)

Essas emoções vivenciadas moldam a forma como a Maria Rita se vê como profissional. O bom professor de línguas seria aquele que consegue fazer com que os alunos aprendam o conteúdo. Quando a aula corre do jeito planejado, os alunos vão aprender e isso gerará o sentimento de completude e de missão cumprida. Uma das atividades do ser professor, para a participante, é contribuir para o processo de aprendizagem do aprendiz. Dessa forma, quando atinge o objetivo, Maria Rita se sente feliz e realizada. Essas emoções contribuem, assim, para um fortalecimento de uma identidade profissional.

Esse dado também corrobora a defesa de que as emoções emergem no contexto sócio-histórico-cultural, a partir da interação do sujeito com o mundo e com os atores sociais que o cercam. Para Zembylas (2004), ao compreendermos as emoções como socialmente construídas, estamos problematizando a teorização que as consideram como fenômenos psicológicos localizados no plano individual. As emoções vivenciadas por professores, de acordo com o autor, “são construídas nas relações sociais e sistemas de valores em suas famílias, culturas e situações escolares” (ZEMBYLAS, 2004, p. 186) e é isso que tem acontecido com a participante. No decorrer de sua trajetória, podemos observar como as emoções de felicidade e realização têm sido construídas a partir das relações de Maria Rita no contexto escolar.

É possível inferir, ainda, a partir da fala da participante, o orgulho que sente de seus alunos ao perceber a evolução deles na aprendizagem da língua inglesa. Orgulho e sensação de dever cumprido perpassam, dessa forma, essa vivência que medeia a maneira como a professora constrói sua imagem enquanto professora. O estudo de Lopez (2020) ressalta como a vivência de “emoções positivas” (*positive emotions*) pode atuar como um andaime à prática do professor,

---

mediando suas atividades profissionais. O autor destaca ainda que as emoções positivas da professora investigada em seu estudo foram atribuídas a partir da performance de seus estudantes em sala de aula, assim como acontece com Maria Rita, fato que corrobora os resultados do estudo de Mahmoud (2020).

Mahmoud (2020) afirma que as emoções afetam o desenvolvimento das identidades profissionais do professor em três frentes: no que concerne à sua relação com os estudantes, em relação à instituição e, por fim, em relação aos seus próprios contextos de ensino. Pelo que é possível observar na narrativa de Maria Rita, essas três frentes têm atuado na sua trajetória, como o fato de ter uma boa relação com os alunos, estar em uma escola pública (instituição em que ela trabalha e pretende trabalhar no futuro) e o contexto de ensino.

Ramos (2020), em estudo sobre o processo de construção/negociação de identidades de duas professoras em formação inicial, defende que as identidades profissionais de professores de línguas são atravessadas e mediadas pelas vivências emocionais do sujeito. No contexto da presente pesquisa, podemos inferir que as emoções de Maria Rita atuam de maneira significativa nesse processo de negociação de identidades de estudante do curso de Letras para a de professora de língua inglesa. Ressaltamos que, nesse contexto de estágio supervisionado, a negociação de identidades ocorre de maneira contínua e oscilante, conforme podemos perceber no excerto 04:

(04) Eu gosto de me ver como uma aluna que pretende ser professora, porque, de um tempo para cá, principalmente esse ano, aquilo que eu aprendo, aquilo que eu vejo, eu tento ver como eu faria, assim... principalmente, hoje eu percebo que eu presto muito mais atenção no que está acontecendo... ah, porque ela está fazendo isso desse jeito? Qual é o objetivo? Eu estou aprendendo dessa forma? Não? Então, como eu poderia aprender isso de uma outra maneira? Eu tento ver como eu faria, porque é o que eu vou fazer, é o que eu quero fazer. Só que, é claro, eu me sinto muito... como eu posso dizer... muito crua, ainda. (Entrevista)

---

Maria Rita afirma que gosta de se ver como uma aprendiz que pretende ser professora. Porém, é possível perceber como a performance de estudante da participante é atravessada por sua identidade de futura professora de línguas. A atuação no PIBID e a sua prática no contexto de estágio supervisionado auxiliaram-na na construção de um novo repertório sobre o que é ser uma professora em formação. A prática de observação, por exemplo, na disciplina de Estágio, é feita de maneira que possa contribuir para a construção de conhecimentos e competências necessários à docência. A questão do “vir-a-ser-sujeito” (CIAMPA, 1998), ou, mais especificamente, “vir-a-ser-professora-de-inglês”, no contexto do presente estudo, implicaria, segundo o autor, em uma dialética da constituição da subjetividade e objetividade. Acrescentaríamos, ainda, que esse processo de vir-a-ser constituiria uma relação dialética e dialógica entre os diferentes momentos históricos do sujeito: passado, presente e futuro.

A participante afirma se sentir crua e despreparada para exercer a docência. Essa constatação atua como um ponto de crescimento para uma problematização da prática discente/docente de Maria Rita. Pontos de crescimento, de acordo com Johnson e Golombek (2016) são aqueles momentos de instâncias dialéticas os quais o sujeito pode utilizar como pontos para o seu desenvolvimento, a partir das contradições geradas por uma vivência específica. As autoras defendem a necessidade de uma mediação estratégica de um par mais competente voltada para a resolução de conflitos gerados por esse momento catalizador de emoções adversas. Porém, é possível perceber que Maria Rita parece compreender, por si só, essa necessidade de construção de repertórios profissionais e construção de conhecimentos necessários para exercer a prática docente.

Um outro ponto de crescimento acontece quando a participante tem sua identidade profissional questionada pela professora regente da escola na qual ela desenvolve suas atividades de estágio supervisionado, conforme o excerto 05:

---

(05) Foi assim, é o que o professor, que faz parte do projeto, eu não sei, meio que num contexto ele... porque a gente estava pedindo para os alunos fazerem perguntas, elaborarem perguntas que eles fariam para alunos universitários, aí eles perguntaram por que vocês decidiram ser professoras? Aí o professor falou: “não, elas não são professoras”. E aquilo, tipo, magoou... o que eu estou fazendo aqui então, se eu não estou ensinando... ser professor, afinal de contas, não é ensinar? Não é isso aqui que eu estou fazendo? Penso assim. (Entrevista)

A fala da professora regente faz emergir em Maria Rita uma frustração e mágoa. Essas emoções atuam como catalizadoras da reflexão sobre o que é ser uma professora de língua inglesa. A participante se questiona sobre o que é necessário para que possa assumir sua identidade de docente. Ela faz uma identificação da profissão com a atividade desenvolvida – “ser professor, afinal de contas, não é ensinar?”. Observamos a frustração de Maria Rita ao perceber que, apesar de todos os seus esforços para construir sua identidade de professora, esta ainda não foi reconhecida pelo seu par mais experiente, no caso, o professor regente da turma. A identidade estaria diretamente relacionada ao papel que o sujeito desempenha na sociedade (CIAMPA, 2007 [1987]). Silva e Borges (2021) apresentam situação semelhante na qual uma das participantes de seu estudo teve sua identidade questionada por um aprendiz. As autoras afirmam que a identidade está atrelada à constituição da relação social. A emoção, nesse contexto, atua como elemento chave para essa constituição do sujeito em sociedade.

A narrativa visual de Maria Rita ilustra sua concepção do que vem a ser um professor de língua inglesa, a identidade na prática como o exercício de um determinado papel social. A participante ressalta aspectos interacionais importantes para a performance da atividade docente. Inicialmente, podemos ressaltar a questão de como os discursos dentro da sala de aula são dialéticos, na medida em que são transformados por meio do contato que acontece a partir da interação dos sujeitos.

---

A atividade do professor não consiste apenas em ensinar a se comunicar na língua-alvo, mas também a pensar nessa língua. Maria Rita apresenta balões de fala interconectados, onde os discursos de professores e aprendizes se misturam de forma a construir novos discursos dentro da sala de aula.

**Figura 1:** Narrativa visual



Fonte: Arquivo pessoal.

Podemos perceber que os discursos de cada participante da interação, representados por cores diferentes, perpassam os discursos uns dos outros. O desenho ilustra um processo de construção social da nossa subjetividade e nossa maneira de compreender o mundo. Gonzalez Rey (2012, p. 50) define subjetividade como “a passagem da psique natural para a psique histórico-social”. Está relacionada à maneira como o sujeito constrói significação do mundo que o cerca, a partir de sua interação social através das práticas discursivas/semióticas. A identidade profissional, dessa forma, seria construída a partir desse processo de interação entre os sujeitos de determinados grupos sociais.

Não somente o discurso do professor é reconstruído e internalizado pelos aprendizes, como também as contribuições que os aprendizes trazem para a sala

---

de aula, através de seus conceitos cotidianos<sup>6</sup>, conforme a teoria vigotskiana, também são consideradas, retrabalhadas e internalizadas pelo professor. A cognição do professor é transformada, segundo Maria Rita, pelas interações múltiplas que acontecem em sala de aula. O professor é visto não somente como um detentor de conhecimentos, mas também como ser em construção, que aprende com seus estudantes, conforme podemos perceber no excerto 06:

(06) O professor não é o detentor do saber, e que, enfim, os alunos sempre têm muito a contribuir e, o ambiente da sala, eu acredito que a sala de aula precisa ser um ambiente seguro para o aluno, para o professor, principalmente no ensino e aprendizagem de língua. Então o professor tem que, de alguma forma se aproximar desse aluno e eu acredito que uma das formas é delegar ao aluno algumas responsabilidades. Assim, passar aquela ideia de que todo mundo ali é responsável pelo aprendizado [...]. (Sessão de verbalização)

Alguns pontos devem ser enfatizados na fala de Maria Rita. O primeiro deles é a contribuição que o aprendiz traz consigo para a sala de aula. Pensando sob a perspectiva da teoria sociocultural, como afirma Vieira-Abrahão (2012), o aprendiz chega na escola com conceitos cotidianos formados. Seria função da escola ajudá-lo a transformar esses conceitos cotidianos em científicos. Considerando a narrativa visual, é possível perceber esse processo. Nos balões que representam a fala de cada participante tem-se a presença do discurso de várias outras pessoas, dos colegas de classe e do professor, que atuam como um mediador na situação, porém, quando são analisados os balões referentes ao pensamento de cada participante, pode-se ver uma reflexão sobre o que foi apresentado durante a interação.

Maria Rita afirma que o emaranhado de semioses construídas na sala de aula, representado pela “bagunça de cores”, sinaliza sua própria incompreensão sobre o que é ser professora de língua, uma vez que ainda está se descobrindo

---

<sup>6</sup> Os conceitos cotidianos são aqueles formados no decorrer da vivência do sujeito e em sua performance em atividades práticas concretas (JOHNSON, 2009).

---

enquanto profissional. O seu discurso sobre o que é ensinar língua ainda não tomou forma completamente, o que é possível verificar até mesmo através da ausência de verbalização na figura. A participante explica esse aspecto no excerto 07:

(07) ... na verdade eu fiz uma bagunça assim de cores e, no caso, representando coisas, porque eu estou, digamos assim, me descobrindo como professora de língua, ainda não cheguei a uma conclusão e não sei se vou chegar a uma conclusão de como melhor se ensina língua, língua estrangeira, no caso. (Sessão de verbalização)

O processo de identificação com a profissão é constante, fluido e complexo, uma vez que, de acordo com Ciampa (2007 [1987], 1998), várias identidades podem co-existir em um sujeito. Dessa forma, as identidades de estudante e de professora de línguas se alternam em Maria Rita. Se compararmos os excertos 04, 05 e 07, podemos perceber essa contradição. Ao mesmo tempo que a participante fica magoada e frustrada por não ter sido reconhecida por um par mais experiente como professora, ela afirma que ainda está se descobrindo professora, ou como “uma aluna que pretende ser professora”.

A influência das emoções vivenciadas por ela, em sua maioria positivas, nos ajuda a entender a identidade profissional construída por ela. Conforme Vigotski (2004), devemos compreender as emoções em relação ao modo como influenciam e modificam o comportamento humano. Pensando que as ações humanas estão diretamente relacionadas à maneira como o indivíduo se vê e é visto pelo outro (CIAMPA, 2007 [1987]; 1998), podemos traçar uma linha que relaciona as vivências emocionais de Maria Rita com a maneira como ela compreende a si mesma enquanto profissional, ou seja, a(s) sua(s) identidade(s).

Como observa-se no excerto 08, a participante se vê como uma “profissional comprometida com a profissão”, em busca de uma boa formação, por acreditar na necessidade desta para desenvolver de maneira eficiente a sua

---

profissão. Essa percepção dela não é isolada, é o produto das interações que ela teve com outros professores enquanto aluna, no PIBID e também na graduação.

(08) Hoje estou completamente comprometida com a profissão e acredito que com uma boa formação como a que eu estou tendo, dedicação, remuneração (pois sei que nenhuma boa vontade sobrevive à má remuneração, e por isso mesmo desejo fazer mestrado) e empatia, é possível, sim, fazer a diferença, mesmo que ela não atinja um número grande de pessoas. Mesmo que ela só atinja você mesma(o). (Narrativa)

Tal compreensão é construída a partir das suas vivências na escola pública. Seja como estudante, seja como bolsista PIBID ou estagiária. Romero (2020, p. 91) ressalta o papel da vivência (ou experiência emocional) na constituição do sujeito. A partir de uma perspectiva vigotskiana, segundo a autora, podemos construir diferentes representações subjetivas acerca de um mesmo evento. Isso acontece devido a “uma amálgama de fatores pessoais, situacionais e sociais que podem resultar em comportamentos e efeitos diversos”. Maria Rita se mostra uma “profissional” comprometida com a escola pública e com sua própria formação.

A participante também é bem consciente sobre o papel da afetividade no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que ressalta a importância da interação afetiva e empática entre professor e aprendizes. Maria Rita observa a necessidade do conhecimento do público pelo professor, conforme o excerto 08:

(08): ... e principalmente quando você conversa com esse aluno, quando você desenvolve essa relação, você... nossa... que pessoa incrível que está aqui... então... teve uma situação muito particular, assim, que cortou meu coração, eu estava sentada e a professora veio falar comigo e tinha um aluno, ele estava literalmente a um metro de distância de mim, ela, meio que cochichando, mas, se ele olhasse na nossa direção ele iria ouvir... “sabe esse aluno que tá aqui do lado?” ... eu disse: uhhh... “ah, então, ele é... a mãe dele é prostituta...” ... aí eu olhei para ela assim, eu nem quis olhar na direção dele para não chamar a atenção dele para a nossa conversa... eu fiquei tipo... por que você tá me dizendo isso? Qual que é a relevância? Aí ela começou a falar que o pai tá preso e ele mora com a avó... aí, tudo bem, isso foi a primeira aula que assisti, logo na segunda aula, quando eu voltei naquela sala, esse menino virou para mim, começou a conversar comigo, nossa ele era um doce... aí eu não sei porque... ela falou para ele que nós éramos estagiárias,

---

não sei o que, e ele era bem agitado, assim, conversava com todo mundo, tal... e... às vezes ele virava para falar comigo, eu era gentil com ele, aí eu... “não Vinicius, faz exercício!” rrsrrs, eu não podia falar para ele ali, mas... rrsrrs... tá bom... então, assim, eu ficava pensando, eu não acredito que estão falando que isso é relevante, a respeito desse menino, então, é de cortar o coração, mesmo. (Entrevista)

A empatia pelos aprendizes é vista pela participante como essencial para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra de maneira efetiva. Ao conhecer o público, seu perfil e seus anseios, o professor consegue se relacionar melhor e até colocar-se no lugar daqueles alunos, adaptando, assim, quando necessário, sua prática pedagógica. Saenz *et al.* (2020) afirmam que um grande envolvimento e conhecimento dos aprendizes acerca da importância da empatia na vida acadêmica podem influenciar no desenvolvimento cognitivo e na motivação e interesse em participar das atividades sociais na sala de aula. É preciso, dessa forma, que seja reconhecida a potência dos afetos (SPINOZA, 2015) na transformação dos sujeitos e, conseqüentemente, no processo de (re)construção das identidades que perpassam suas vidas.

Os construtos de vivência, emoção e o processo de construção e negociação de identidades estão intimamente relacionados, uma vez que a emoção emerge do processo de interação social que se dá a partir das práticas discursivo-semióticas das quais o sujeito participa. Por sua vez, as vivências e as emoções influenciam na maneira como as identidades sociais e profissionais são construídas e atribuídas (RAMOS, 2020).

Apresentamos, acima, uma análise e discussão interpretativista dos dados gerados. Na próxima seção tecemos as considerações finais deste estudo, discutindo as implicações da pesquisa e sugestões de novos estudos que abarquem os conceitos aqui propostos.

---

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos dados nos revelou que as vivências e emoções de Maria Rita estão diretamente relacionadas à maneira como ela constrói e negocia as identidades de professora e aprendiz de língua inglesa em um curso de licenciatura. A participante vivenciou diversas emoções que tiveram impacto na sua relação com a profissão e com o contexto de trabalho: alegria, segurança, frustração, mágoa e empatia. Podemos afirmar que as emoções emergiram da interação de Maria Rita com o contexto de atuação e da interpretação subjetiva que a participante construía a partir do prisma afetivo que permeia sua compreensão e relação com a escola pública.

A participação em projetos extracurriculares, tais como o PIBID, tem um importante destaque para a construção de conhecimentos necessários para o exercício da docência. Maria Rita relata que, a partir das atividades desenvolvidas no projeto, assim como no estágio supervisionado, ela pode verificar e entender na prática os conhecimentos teóricos que lhe foram apresentados no curso de formação de professores.

A identidade da participante apresentava uma oscilação entre estudante e professora, o que mostra uma complexidade do construto. Como afirma Kleiman (1998), as identidades são construídas através da interação social. O espaço no qual a participante está e as práticas sociodiscursivas das quais ela participa vão definir a identidade que ela vai assumir. Um outro ponto da literatura que convém relacionar com os dados apresentados é o da processualidade das identidades, em que passado, presente e futuro interagem de maneira complexa no processo vir a ser (CIAMPA, 2007 [1987]). Em outras palavras, trazendo a questão para a área de formação de professores, o indivíduo nunca estará com sua identidade profissional totalmente formada.

---

Maria Rita apresenta algumas contradições na maneira como se vê em relação à profissão. Ao mesmo tempo em que se considera uma estudante que quer ser professora, ela se magoa quando tem a identidade de professora questionada. Esse aspecto ressalta a complexidade do construto da identidade e como ela está relacionada à maneira como o outro nos vê.

A identidade da participante aparece em um constante processo de vir-a-ser (CIAMPA, 2007 [1987]), no qual a participante negocia e dialoga, a todo tempo, com suas vivências passadas, o seu presente, e o futuro, aquilo que pode vir a ser. Esse processo é mediado pelas emoções vivenciadas, que colorem a relação do sujeito com o seu contexto sócio-histórico-cultural.

Os resultados aqui apresentados apontam para uma necessidade de que os cursos de formação de professores de línguas abram espaço para a discussão acerca do fenômeno da afetividade nos processos de ensino e aprendizagem de línguas. Barcelos (2013) e Ramos (2020) defendem que é preciso que as vivências do professor em formação e suas emoções sejam levadas em consideração no planejamento curricular. Entender a potência dos afetos, no ponto de vista espinosano, é de fundamental importância para sua inserção no processo formativo/emancipatório do sujeito.

Acreditamos na necessidade de estudos que investiguem a fundo a relação entre as emoções e as identidades profissionais construídas e/ou negociadas por professores em diferentes contextos de atuação. Dessa forma, pesquisas futuras poderiam investigar: a) emoções de professores em ambientes onde as relações de poder sejam bem acentuadas, tais como cursos livres de idiomas, escolas particulares; b) inter-relação entre emoções, identidades e crenças de professores em formação; c) emoções e identidades de formadores de professores de línguas.

---

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Nilce Carla. *Emotions and motivation to teach English at a Brazilian public school*. 2016. 110 f. Dissertação (Mestrado em Letras) Departamento de Letras, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa.
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Identities as emotioning and believing. In: BARKUIZEN, Gary. (ed.). *Reflections on language teacher identity research*. New York: Routledge, 2017. (ebook).
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Desvelando a relação entre crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas, emoções e identidades. In: GERHARDT, Ana Flávia Magela; AMORIM, Marcel A.; CARVALHO, Álvaro Monteiro. (orgs.). *Linguística aplicada e ensino: língua e literatura*. Pontes Editores: Campinas, 2013. pp.153-186
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. *Unveiling the relationship between emotions, beliefs and identities*. Relatório de Pós-doutorado. Universidade de Carleton/Ottawa, Canadá. 2009.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Persona, 2011 [1979].
- CAMPOS, Claudinei José Gomes. Método de análise de conteúdo: ferramenta para análise de dados qualitativos no campo da saúde. *Revista Brasileira de Enfermagem*, n. 57, v. 4, Brasília, 2004, pp. 611-614.
- CHAUÍ, Marilena. *A nervura do real: Imanência e liberdade em Espinosa*, vol. II. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.
- CIAMPA, Antonio da Costa. *A estória do Severino e a História da Severina*. São Paulo: Brasiliense, 2007 [1987].
- CIAMPA, Antonio da Costa. Identidade humana como metamorfose: a questão da família e do trabalho e a crise de sentido no mundo moderno. In: *Interações*. São Paulo, v.3, n.6, pp. 87-101, 1998.
- COSTA, Ana Júlia de Abreu; PASCUAL, Jesus Garcia. Análise sobre as emoções no livro *Teoría de las emociones* (Vigotski). In: *Psicología & Sociedad*. Recife, n.24, v.3, pp.628-637, 2012.
- DONATO, Richard. Becoming a language teaching professional: what's identity got to do with it?. In: BARKHUIZEN, Gary. (ed.). *Reflections on Language Teacher Identity Research*. New York: Routledge, 2017. (e-book)
- DÖRNYEI, Zóltan. *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press, 2007.
- FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. pp. 45-65.
- FERNANDES, Mônica B.S. *O desenvolvimento da produção oral dos discentes durante aulas remotas na perspectiva docente: crenças, emoções e ações de professoras de língua inglesa da rede pública do Distrito Federal*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Universidade de Brasília. Brasília, 2021.

---

GODOY, Pauliane F.G. *Crenças e emoções de uma professora formadora de língua inglesa e de seus alunos: um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Viçosa. Viçosa, 2020. 225f.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. pp. 67-80.

GONZÁLEZ REY, Fernando. *O social na psicologia e a psicologia social: a emergência do sujeito*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2006.

JOHNSON, Karen E.; GOLOMBEK, Paula. R. *Mindful L2 teacher education: a sociocultural perspective on cultivating teachers' professional development*. New York, NY: Routledge, 2016. (ebook)

JOHNSON, Karen. E. *Second language teacher education: a sociocultural perspective*. Routledge: New York, 2009.

KLEIMAN, Ângela B. A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional. In: SIGNORINI, Inês. (org.) *Língua(gem) e Identidade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. pp.267-302.

LANE, Sílvia T. Maurer. A mediação emocional na constituição do psiquismo humano. In: LANE, Sílvia T. Maurer; SAWAIA, Bader Burihan. (orgs.). *Novas veredas da Psicologia Social*. São Paulo: Brasiliense; Educ, 2006. Pp. 55-63.

LÓPEZ, Mariza G. Méndez. Emotions Attributions of ELT Pre-service Teachers and Their Effects on Teaching Practice. In: *Profile: Issues Teach. Prof. Dev.* Bogotá, n. 1, v. 22, pp.15-28, 2020.

MACHADO, L.V.; FACCI, M.G.D.; BARROCO, S.M.S. Teoria das emoções em Vigotski. In: *Psicologia em Estudo*. Maringá, n. 4, v.16, p.647-657, 2011.

MAHMOUD, Dalia Adel. The role of emotions and beliefs in developing language teacher's professional identity. American University in Cairo, Master's thesis. AUC Knowledge Fountain, 2020.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (org.). *Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013. pp.15-38.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. A pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. In: *D.E.L.T.A*, v. 10, n.2, 1994 (329-338).

PACHECO, Kátia Monteiro de Benedetto; CIAMPA, Antonio da Costa. O processo de metamorfose da pessoa com amputação. In: *ACTA FISIATR*. São Paulo. n.13, v.3, pp.163-167, 2006.

---

PADULA, Barbara Cotta. *Emoções de uma professora de Inglês de escola regular: o papel do coaching*. 2016. 134 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Departamento de Letras, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa.

PINHO, Luiz Fernando. S. V. *As Emoções na constituição da Identidade: A questão do sofrimento e o papel da solidariedade para a emancipação*. Tese de Doutorado. PUC - SP, 2014.

RAMOS, Fabiano Silvestre. O ser e o sentir na formação inicial de uma professora de língua inglesa. In: DELLAGNELO, Adriana de Carvalho Kuerten; VIEIRA ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. (orgs.). *Estudos sobre ensino-aprendizagem e formação de professores de línguas de uma perspectiva sociocultural*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020. Pp. 219-252.

RAMOS, Fabiano Silvestre. *Sou porque sinto: Um estudo histórico-cultural sobre identidades profissionais e emoções na formação inicial de professores de inglês*. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, SP, 2018.

RODRIGUES, Neide N. *Relationships between pre-service teachers' emotions and beliefs about learning and teaching English*. Dissertação de mestrado. UFV/DLA. Viçosa, MG: 2015. 168f.

ROMERO, Tânia Regina de Souza. Narrativas e as identidades do docente de línguas. In: GOMES JUNIOR, Ronaldo Correia (org.). *Pesquisa narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. Pp.86-109.

SAENZ, Charlotte Cesty Borda de; OLER, Regiane M.F.; GONNELLI, Fernanda Aurora S.; CARMO, Elaine Dias. Empatia no processo de ensino e aprendizagem no ensino superior em saúde. In: *Atas de Ciências da Saúde*, São Paulo, vol. 9, pp. 12-27, 2020.

SANCHEZ, Lilia Mabel Encinas. *Emotions in classroom microsituations: a sociocultural perspective*. Tese de Doutorado. Institute of Education, University of London, 2014. 251f.

SILVA, Victória Oliveira da; BORGES, Larissa Dantas Rodrigues. The Language Teacher Identity Construction: A Case Study Involving TEFL Undergraduate Students. In: *Revista Linguagem em Foco*. Fortaleza, n.1, v.13, p. 381-402, 2021.

SPINOZA, Benedictus. *Ética*. Trad. Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

TOASSA, Gisele. *Emoções e vivências em Vigotski*. Campinas: Papirus, 2011.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA ABRAHÃO, Maria Helena. A Formação do Professor de Línguas de uma Perspectiva Sociocultural. In: *SIGNUM: Estud. Ling. Londrina*, n. 15, v.2, p. 457-480, 2012.

VIGOTSKI, Lev S. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, Lev S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2009 [1934].

VIGOTSKI, Lev S. *Teoria de las emociones: estudio histórico-psicológico*. Madri: Akal, 2004.

---

VYGOTSKY, Lev S. The problem of the environment. In: van der VEER, R.; VALSINER, J. *The Vygotsky reader*. Oxford, UK: Basil Blackwell, 1994. pp. 338-344

ZEMBYLAS, Michalinos. The emotional characteristics of teaching. In: *Teaching and Teacher Education*, v. 20, p. 185-201, 2004.

Nota do editor:

Artigo submetido para avaliação em: 27 de setembro de 2021.

Aprovado em sistema duplo cego em: 03 de março de 2022.