

SER* professor: mediação de competências socioemocionais no Estágio Supervisionado em Letras

*Being a teacher: socioemotional
competences mediation in pre-
service teaching in Languages
and Literature*

Ângela Francine FUZA (UFT)
angelafuza@uft.edu.br

Daniela Silva Costa CAMPOS (UFT)
danielacampos@uft.edu.br

Recebido em: 15 de jun. de 2018.
Aceito em: 20 de ago. de 2018.

*“SER professor” significa extrapolar aspectos técnicos, pragmáticos e abarcar a integralidade do sujeito que se apresenta em formação. Conforme Portilho e Parolin (2018, p. 81), o “SER professor” é fruto da possibilidade de SER ele mesmo, “um SER em constante atitude dialógica consigo e com o outro”.

FUZA, Ângela Francine; CAMPOS, Daniela Silva Costa. SER professor: mediação de competências socioemocionais no Estágio Supervisionado em Letras. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 8, n. 3, p. 181-203, out-dez/2018.

Resumo: Este estudo objetiva compreender a interferência dos aspectos socioemocionais dos alunos no enfrentamento das regências no Estágio Supervisionado II do curso de Letras de uma universidade pública, a fim de verificar se a reflexão e a partilha desses aspectos auxiliam na construção de uma identidade docente. Para isso, foi desenvolvido projeto de extensão, envolvendo duas disciplinas: Estágio Supervisionado II e Psicologia, elaborando-se e aplicando-se instrumentos de coleta de dados, como questionário. O estudo situa-se no campo da Linguística Aplicada, por articular campos do saber, configurando-se como um estudo de caso que busca descrever a implantação e a avaliação de algumas intervenções como uma iniciativa inter/transdisciplinar sobre um tema cuja pesquisa ainda é incipiente no Brasil: a formação de professores nas licenciaturas em competências socioemocionais. Os resultados apontam a interferência dos aspectos socioemocionais no enfrentamento do percurso do Estágio II, que se inicia antes da realização das regências. A contribuição para a construção da identidade docente pôde ser verificada tanto no que diz respeito ao reconhecimento de competências

socioemocionais na descrição de suas próprias identidades profissionais, quanto no despertar do desejo de alguns alunos pela profissão durante o Estágio. Reforça-se, assim, a importância de tratar a temática na formação inicial dos professores.

Palavras-chave: Competências socioemocionais. Estágio Supervisionado. Letras.

Abstract: This study aims at understanding students' socioemotional aspects influence towards facing pre-service teaching from a teacher education program at a public university, in order to see whether both the reflection and the sharing of such aspects contribute to building up some teacher identity. For this purpose, an extension project was designed, concerning two undergraduate disciplinary courses: Pre-service Teaching II, and Psychology, by devising and applying data-collection questionnaires. The study is within the scope of Applied Linguistics, for it articulates fields of knowledge. It also figures as a case study that seeks to describe the implementation and assessment of some interventions as an inter/transdisciplinary attitude about a theme whose research is still incipient in Brazil: teacher training in teaching education programs in terms of socioemotional competences. Results indicate socioemotional aspects influence in facing the pre-service teaching journey, which begins earlier than the practice itself. The contribution for teacher identity development could be seen not only in the acknowledgement of socioemotional competences in the description of the pre-service teachers' own professional identities, but also in some student-teachers' awakening of a desire for the profession during their pre-service experience. It thereby reinforces the importance of tackling the issue in initial teacher education programs.

Keywords: Socioemotional competences. Pre-service teaching. Languages and Literature.

Introdução

No contexto educacional brasileiro, cada vez mais os professores são demandados a mediar aspectos emocionais em suas aulas. Reflexos disso podem ser observados, por exemplo, desde a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) que apontam, como objetivos gerais da educação básica, o desenvolvimento do sentimento de confiança em si mesmo e em suas capacidades afetivas, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social por parte dos alunos (BRASIL, 1997, p. 55).

Na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017, p. 8), competência é definida como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana”, do exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Uma vez que a demanda sobre as práticas socioemocionais já se apresenta aos futuros professores, urge a discussão aprofundada sobre a temática nas licenciaturas, tanto no sentido de investigar os interesses políticos que subjazem as propostas em curso, quanto no sentido de (re) pensar propostas que abarquem os aspectos relacionados aos processos

de subjetivação dos alunos das licenciaturas. Afinal, solicita-se que os professores sejam mediadores de aspectos socioemocionais de seus alunos na educação básica, sem antes o estabelecimento de políticas que “cuidem” dos aspectos emocionais dos alunos nas licenciaturas.

Lafortune e Saint-Pierre (1996), ao pesquisarem fatores que levam à resistência/dificuldade de professores em realizarem atividades percebidas como tendo um caráter psicológico, elencam os seguintes aspectos: os professores interrogam-se quanto à importância delas; dizem que intervir sobre aspectos um pouco mais psicológicos não faz parte do seu papel etc. Mañas, Justo e Martínez (2011 *apud* ELIAS, 2013) afirmam que a formação acadêmica dos professores não fornece nenhuma preparação psicológica ou ferramenta de autoconhecimento pessoal que vá ao encontro das necessidades anteriormente indicadas gerando, muitas vezes, dificuldades para lidar com as exigências do seu dia a dia profissional.

Conforme Cardoso (2017), o maior número das pesquisas com o tema “socioemocional”, no Brasil e no mundo, tem como foco a educação de crianças e adolescentes, sendo que a população de professores aparece em um número pouco expressivo de pesquisas nessa perspectiva. A autora não faz referência às pesquisas relacionadas à formação de alunos das licenciaturas.

Diante do exposto e reconhecendo a dimensão da temática da socioemocionalidade, entendemos que extrapola o âmbito da disciplina de Psicologia e deve ser abordada em âmbito interdisciplinar nas licenciaturas. Isso porque o curso de Letras, no qual as pesquisadoras atuam, tem revelado que a evasão aumenta, especialmente, no período em que acontece a regência obrigatória no Estágio Supervisionado, ou seja, é no momento em que os alunos são solicitados a se colocarem como mediadores/protagonistas, nos processos de aprendizagem de outrem, sem a opção de permanecerem “assujeitados”, no processo de ensino e aprendizagem, que o desejo de evadir se manifesta. Os alunos se queixam de dificuldades emocionais, como medo, ansiedade, falta de confiança em si mesmos. Em alguma medida, sentimentos assim são naturais no processo de enfrentamento de novos desafios, mas, para alguns alunos da licenciatura, o processo torna-se “paralisante”, levando à evasão do curso.

O presente trabalho problematiza, portanto, a crescente cobrança para que os professores sejam mediadores de aspectos socioemocionais na educação básica, sem que sejam proporcionados espaços propícios a práticas e reflexões com foco numa formação integral do sujeito nas licenciaturas, para que possam ser mediadores críticos dos aspectos socioemocionais em suas práticas.

Nesse sentido, as professoras de Psicologia da Aprendizagem e de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado II, do curso de Letras/Língua Portuguesa, da Universidade Federal do Estado do Tocantins (UFT) – Porto Nacional, elaboraram o projeto de Extensão “SER professor: mediação de competências socioemocionais no curso de Letras/UFT – Porto Nacional” (n.º 293788.1639.208398.15022018), com vista à criação de um espaço de mediação de competências socioemocionais junto aos alunos do Estágio Supervisionado II, voltado para observações e regências em turmas de Ensino Fundamental de escolas públicas. Com o projeto, esperava-se que a reflexão sobre o impacto das emoções na prática de Estágio contribuísse para o aumento da segurança dos alunos e minimizasse o número de evasões. Além disso, que pudesse ampliar o engajamento dos alunos quanto à escolha da profissão e auxiliar em sua formação como futuros mediadores de competência socioemocionais nas escolas.

Este texto apresenta aspectos teórico-metodológicos advindos de outras áreas do conhecimento, como a Psicologia, para compreender a interferência dos aspectos socioemocionais dos alunos no enfrentamento das regências no Estágio Supervisionado II, a fim de verificar se a reflexão e a partilha desses aspectos auxiliam na construção de uma identidade docente. Situa-se, assim, no campo da Linguística Aplicada (LA), já que corresponde a uma área que articula múltiplos domínios do saber (CELANI, 1998), configurando-se como um estudo que busca descrever a implantação e a avaliação de algumas intervenções, como uma iniciativa inter/transdisciplinar e sobre um tema cuja pesquisa ainda é incipiente no Brasil: a formação de professores nas licenciaturas em competências socioemocionais.

Linguística Aplicada e a formação de professor

Segundo Rojo (2006), hoje é possível se afirmar um consenso mais maduro da comunidade de LA sobre o que é fazer LA. No âmbito da LA, é possível tratarmos da configuração da linha de pesquisa sobre a formação do professor de língua. Dentro da língua materna, nos cursos de Letras com habilitação em língua portuguesa, é comum os currículos não incorporarem a LA. Por outro lado, no ensino e na aprendizagem de língua estrangeira, área tradicional nas mãos dos linguistas aplicados no Brasil, a LA está, na maioria das vezes, presente.

A produção de conhecimento sobre a formação do professor não é fácil, pois as perspectivas, abordagens, teorias são múltiplas. Não há, então, uma mesma propriedade ou característica comum a todas as pesquisas sobre o assunto. No caso do estágio supervisionado, ele foi, durante muito tempo, objeto de pesquisas em Educação, sendo, recentemente, objeto de investigação da Linguística Aplicada (BUENO, 2007; MACHADO, 2007; MELO, 2011; SILVA, 2013; VALSECHI; KLEIMAN, 2014), campo no qual este estudo está inserido.

Conforme Valsechi e Kleiman (2014), o que define este estudo como pesquisa em LA é o fato da centralização na linguagem, o foco na relevância social e compromisso ético com os participantes. Além disso, para Celani (1992, p. 21), “por estarem diretamente empenhados na solução de problemas humanos [...] os linguistas aplicados estão envolvidos em trabalho que tem uma dimensão essencialmente dinâmica”.

Silva e Diniz (2014) e Silva (2011; 2012) afirmam que os estágios demandam um enfoque investigativo minimamente interdisciplinar, entendido como “utilização de elementos ou recursos de duas ou mais disciplinas para a operacionalização de um procedimento investigativo” (SILVA, 2011, p. 587). A LA não é considerada uma disciplina fechada, mas, sim, como área que se respalda em diferentes fontes, dando a possibilidade de uma visão mais abrangente das questões investigadas.

Moita Lopes (1998) destaca que, no âmbito da LA, empregam-se variadas abordagens disciplinares para atingir seus objetivos, por exemplo, Antropologia, Estudos Culturais, Psicologia, Educação, História. Desse modo, o trabalho inter/transdisciplinar é um desafio, tendo em vista a tentativa de relativizar os limites entre as disciplinas, repensando-se a vida social (MOITA LOPES, 1998).

A linha de pesquisa de formação de professor apresenta abordagens metodológicas que buscam o conhecimento de situações naturais, assim como: a) alunos e alunos em formação nas suas interações como seus docentes universitários; b) professores em sala de aula atuando, pondo em evidência seus processos de formação; c) professores refletindo sobre suas práticas; d) professores interagindo com seus colegas no contexto escolar.

Nesses contextos naturais, são investigados processos de identidade, de relação social, concepções do objeto de ensino de forma crítica, contribuindo não só para a formação do professor como também para o fortalecimento desses profissionais. Segundo Kleiman (1995), a concepção crítica é aquela assumida por sujeitos que investigam o mundo social e que assumem responsabilidade para com os sujeitos que participam da pesquisa.

Tardif (2002) assevera que o saber não se reduz, exclusiva ou principalmente, a processos mentais, cujo suporte é a atividade cognitiva dos indivíduos, configurando-se, também, como um saber social que se manifesta nas relações complexas entre professores e alunos. Há que “situar o saber do professor na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo” (TARDIF, 2002, p. 16).

Além disso, o autor postula que os saberes são plurais, formados pelos saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais. Logo, o professor se apresenta como

[...] alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana [com seus alunos]. (TARDIF, 2002, p. 9).

Busca-se, assim, o diálogo entre aquilo que é individual e o social, trazido pelo aluno e pelo próprio professor.

A linha de pesquisa em formação de professor, englobada pela LA, influencia na construção do professor em formação, inicial ou continuada, de forma a fazer com que esse sujeito se sinta inserido no universo da pesquisa, atuando e obtendo resultados. Os modos de pesquisar demarcam o caráter social da LA e a interação do conhecimento e dos sujeitos na construção da pesquisa, fazendo com que o conhecimento seja constituído no diálogo, na interação verbal.

Formação inicial de professores e as competências socioemocionais

Sob o argumento de que, historicamente, os currículos brasileiros privilegiaram os aspectos cognitivos e conceituais, verifica-se, na atualidade, um foco crescente em aspectos afetivos e/ou emocionais na educação. Tais aspectos têm sido nomeados de maneiras diversas: fatores não-cognitivos, socioemocionais, características psicossociais, competências socioafetivas, competências pessoais, disposição, competências do século 21 e muitos outros (SANTOS, 2016).

Dada essa amplitude de terminologias empregadas, Lipnevich e Roberts (2012) salientam que uma das barreiras encontradas no que tange à análise do tema acaba por esbarrar em barreiras semânticas. Tais barreiras podem associar-se ao fato de que os estudos se baseiam em modelos de pesquisa diversificados em psicologia e modelos ainda

em fase de consolidação científica. Segundo Roberts, Flores-Mendoza e Nascimento (2002), as pesquisas decorrem da popularização do termo “inteligência emocional”, a partir da obra de Goleman (1995).

Roberts, Flores-Mendoza e Nascimento (2002) enfatizam que o termo “inteligência emocional” apresenta estreita semelhança com conceitos como “inteligências inter e intrapessoal” de Gardner e com o constructo “inteligência prática”, de Sternberg. Também no terreno de estudos sobre a personalidade encontram-se conceitos parecidos com as dimensões da “inteligência emocional”, sendo o conceito do *Big Five* (DIGMAN, 1990) e o modelo de Bar-on (1997) alguns dos mais difundidos na atualidade.

Os citados constructos ou modelos teóricos, tanto os relacionados ao conceito de “inteligência emocional”, quanto os que forjam traços básicos de personalidade, têm servido de referência à construção de escalas de avaliação e de projetos de intervenção em competências socioemocionais em todo o mundo. Salom, Moreno e Blázquez (2015) descrevem alguns dos programas em educação emocional em escolas públicas, em nível internacional, na atualidade: o *Self-Science (The Emotional Intelligence Curriculum)*, nos EUA, o programa de desenvolvimento de aptidões emocionais desenvolvido pela empresa *Hay Group*, na Inglaterra, e o programa de ‘*Educación Emocional*’, na Espanha.

No Brasil, uma das iniciativas mais amplamente divulgadas é o Projeto SENNA (*Social and Emotional Non-cognitive Nationwide Assessment*), baseado no modelo *Big Five* (DIGMAN, 1990). Trata-se da construção de uma escala de avaliação em competências socioemocionais, patrocinada pelo Instituto Ayrton Senna, em parceria com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, e aplicada a mais de 25 mil estudantes da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro. Tal empreitada culminou na publicação do estudo “Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas” (SANTOS; PRIMI, 2014).

O Programa de Desenvolvimento da conduta pró-social por meio da educação emocional em adolescentes (SALOM; MORENO; BLÁZQUEZ, 2015), baseado no modelo de Bar-on (1997), tem como eixos centrais as seguintes habilidades socioemocionais: Intrapessoais (autoconceito, autoconsciência emocional, assertividade, autoatualização); Interpessoais (empatia, responsabilidade social, relações interpessoais); Adaptabilidade (teste da realidade, flexibilidade, solução de problemas); Administração do estresse (tolerância ao estresse, controle dos impulsos); e Estado de ânimo (otimismo, felicidade).

Independentemente da variedade de referências que subsidiam as intervenções e avaliações em competência socioemocionais, Cardoso (2017) indica que, no campo educacional, a socioemocionalidade é vinculada a habilidades que permeiam a aprendizagem e compõem um conjunto de características que podem auxiliar a aprendizagem formal.

Detalhamento do projeto desenvolvido no Estágio Supervisionado

O Projeto: “SER professor: mediação de competências socioemocionais no curso de Letras/UFT – Porto Nacional”, foi organizado em três encontros com os alunos e com a professora da disciplina de Estágio Supervisionado II, de três horas de duração cada (um encontro antes de iniciarem a regência, um encontro durante a realização das regências e o último, após a realização das regências). Os encontros foram realizados no Laboratório de Multiletramento (LAM) e os materiais utilizados foram: papel A3 e A4, canetinhas, lápis de cor, tapetes emborrachados e aparelho de projeção e som.

O Projeto foi iniciado com 12 participantes, sendo que 2 deles interromperam a disciplina durante o semestre, apesar de não terem abandonado o curso de Letras/Português (o que pôde ser verificado posteriormente. Ou seja, na análise dos resultados do questionário inicial serão contabilizados 12 respondentes, mas, para as demais análises, serão considerados 9 participantes/respondentes). Foram elaborados instrumentos que se basearam em diversos autores no campo da socioemocionalidade, além de alguns autorais, no intuito de construirmos instrumentos adequados as nossas próprias características socioemocionais e às especificidades do nosso curso, tempo disponível e público-alvo.

As possibilidades de recursos/instrumentos para formação em competências emocionais são inúmeras, entretanto, conforme a perspectiva de Lafortune e Saint-Pierre (1996), para tentar a aventura de intervir sobre a dimensão afetiva:

[...] cada um deve escolher as suas experiências a tentar, consoante a sua personalidade e consoante a sua apetência por determinadas atividades. No entanto, é preciso assumir riscos, ainda que calculados, e isto, a fim de alterar o modelo didático tradicional e descobrir um outro, não ainda claramente definido. (LAFORTUNE; SAINT-PIERRE, 1996, p. 272).

Utilizaram-se duas referências teórico-metodológicas, essencialmente, para elaboração das atividades/instrumentos. A primeira delas é o Programa de Desenvolvimento da Conduta Pró-social, por meio da educação emocional em adolescentes (SALOM; MORENO; BLÁZQUEZ, 2015), baseado no modelo de Bar-on (1997). O programa visa ao desenvolvimento de “conhecimentos e habilidades quanto às emoções, de modo a capacitar o indivíduo para melhor enfrentar os desafios que se apresentam no dia a dia, com a finalidade de aumentar o bem-estar pessoal e social” (SALOM; MORENO; BLÁZQUEZ, 2015, p. 35). Estrutura-se em dinâmicas nas quais diversos registros de linguagem são mobilizados e cujas etapas são descritas detalhadamente. Algumas atividades foram realizadas na íntegra e outras foram adaptadas.

A segunda proposta é de “reflexão distanciada” de Astolfi (1991 *apud* DARSIE; CARVALHO, 1996), ao se referir a toda situação em que o sujeito é levado a pensar, em segundo grau, sobre seus próprios procedimentos, através da passagem de um registro de linguagem a outro. De acordo com a proposta, é necessário que diversifiquemos os registros simbólicos para que um processo de “desimersão” ocorra, ou seja, devem ser utilizados recursos simbólicos como o desenho, a escrita, a fala, o gesto, para que o sujeito seja levado a lançar um olhar de outra natureza sobre sentimentos ou vivências.

Complementando essas referências, elaboraram-se três instrumentos: um questionário diagnóstico inicial, uma dinâmica de construção da identidade profissional e um questionário para avaliação do Projeto.

O questionário diagnóstico foi realizado através de um Termo de Livre Consentimento¹, com foco na perspectiva de Murta (2001), que considera a “escolha do ofício” como um aspecto que influenciará diretamente o sofrimento/satisfação na atuação em qualquer área, além de investigar a percepção dos alunos sobre a importância conferida aos aspectos emocionais em sua formação como professores. A compilação das respostas (sem identificação dos participantes) serviu como subsídio para discussões sobre a temática em um dos encontros (Apêndice 1).

A dinâmica de Construção da Identidade profissional baseou-se nas competências de formação de autoconceito e autoatualização (SALOM; MORENO; BLÁZQUEZ, 2015), com foco específico na formação de professores e na perspectiva teórica de Santos e Rodrigues (2011) (Apêndice 2).

¹ No Termo, os alunos participantes autorizaram a utilização dos dados para fins de “elaboração de um estudo científico e a possível publicação de seus resultados”.

O questionário avaliativo (Apêndice 3) foi construído no intuito de verificar o alcance dos objetivos (aumento da segurança afetiva dos alunos nas regências e maior engajamento quanto à escolha da profissão), além de mobilizar aspectos socioemocionais como autoconhecimento, relações interpessoais e tolerância ao estresse.

Seguem as atividades e as competências socioemocionais correspondentes:

Quadro 1. Atividades e as competências socioemocionais

Datas	Atividades / Instrumentos	Competência Socioemocional
Dia 13/03/2018	Apresentação da proposta aos alunos	
	Dinâmica “Em que coincidimos”	Relações interpessoais (SALOM; MORENO; BLÁZQUEZ, 2015)
	Desenho: Expectativa sobre o estágio	Reflexão distanciada (ASTOLFI, 1991 <i>apud</i> DARSIE; CARVALHO, 1996)
	Apresentação/Partilha dos desenhos	Autoconsciência emocional (SALOM; MORENO; BLÁZQUEZ, 2015)
	Aplicação do questionário (em anexo)	
	Orientações sobre o “Diário das emoções” após cada uma das regências	Reflexão distanciada (ASTOLFI, 1991 <i>apud</i> DARSIE; CARVALHO, 1996)
Dia 10/04/2018	Prática de relaxamento	Tolerância ao estresse (SALOM; MORENO; BLÁZQUEZ, 2015)
	Dinâmica “Como eu me vejo, como os outros me veem”	Autoconceito (SALOM; MORENO; BLÁZQUEZ, 2015)
	Construção da identidade profissional	Autoconceito
	Apresentação dos resultados dos questionários (discussão)	
Dia 15/05/2018	Prática de relaxamento	Tolerância ao estresse (SALOM; MORENO; BLÁZQUEZ, 2015)
	Partilha das emoções vivenciadas nas regências: confronto da expectativa X realidade	Autoconsciência emocional
	Aplicação do questionário final de avaliação	Autoconceito

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Tendo em vista o número de atividades, na sequência, serão destacados os resultados obtidos por meio da aplicação do questionário inicial, da dinâmica de construção da identidade profissional e do questionário para avaliação do Projeto.

Resultados e análise

Inicialmente, através do questionário inicial, desejávamos verificar o quanto os alunos consideram o “equilíbrio emocional” como um dos aspectos essenciais a uma boa atuação como professores, assim como mobilizar a atenção dos mesmos para a variável da socioemocionalidade.

Os alunos deveriam enumerar, de 1 a 5, por ordem de prioridade, os aspectos necessários para uma boa atuação como professores (tempo de dedicação aos planejamentos, conhecimento aprofundado na área específica de atuação, conhecimentos didáticos e metodológicos, empatia pelos jovens e equilíbrio emocional). Para a tabulação dos resultados, foram considerados os aspectos escolhidos em primeiro e em segundo lugares pelos respondentes. “Conhecimentos didático-metodológicos” aparecem em primeiro lugar (27%), “conhecimento aprofundado na área específica de atuação” e “equilíbrio emocional” aparecem em segundo lugar (23%) e, em seguida, aparecem, com o mesmo percentual de escolha, “tempo de dedicação aos planejamentos” e “empatia pelos jovens” (13%).

As escolhas dos alunos confirmam a relevância de investirmos em projetos/intervenções e pesquisas que possibilitem a mediação de aspectos emocionais nos cursos de licenciatura, de forma crítica e interdisciplinar, como aspectos essenciais à docência como profissão.

O questionário inicial também permitiu verificar a adesão dos alunos à docência antes da realização das regências. Segue a tabela com os resultados para a pergunta 1 – “Sobre o seu curso de Licenciatura, você o escolheu:”

Tabela 1. Adesão dos alunos à docência

Opções	Respondentes	%
a) pelo desejo de ser professor na área específica do mesmo.	5	42%
b) por não ter conseguido vaga em outro curso que, de fato, desejava.	0	0
c) por considerar que não conseguiria vaga em outro curso que, de fato, desejava.	1	8%
d) por dificuldade financeira ou logística para cursar outro curso que, de fato, desejava.	2	17%
e) por gostar da área de estudo específica, sem considerar que o foco da atuação seria a docência.	4	33%

Fonte: Elaborado pelas autoras.

É relevante a quantidade expressiva de alunos que iniciam o curso de licenciatura em Letras/Língua portuguesa sem a clareza de que o foco é formação de professores, além daqueles alunos que escolhem o curso por dificuldade financeira ou logística para cursarem outro que, de fato, desejavam. Murta (2001) avalia a falta do “livre arbítrio”, na escolha da profissão, como um dos fatores que levam ao sofrimento psíquico e contribuem para o mal-estar docente. Entretanto, ao confrontarmos os resultados da adesão à escolha profissional, antes e depois da regência no Estágio Supervisionado II, verificamos que a prática de Estágio contribuiu para mudança de perspectiva de alguns alunos, no sentido de aumentar o desejo por ser professor.

No questionário avaliativo, realizado ao final do Projeto de Extensão, retomamos essa questão, da seguinte maneira:

Questão 4: Você refletiu sobre a sua escolha pelo curso de licenciatura, optando por uma das questões abaixo:

- a) pelo desejo de ser professor na área específica do mesmo;
- b) por não ter conseguido vaga em outro curso que, de fato, desejava;
- c) por considerar que não conseguiria vaga em outro curso que, de fato, desejava;
- d) por dificuldade financeira ou logística para cursar outro curso que, de fato, desejava;
- e) por gostar da área de estudo específica, sem considerar que o foco da atuação seria a docência.

Lembre-se de sua resposta e avalie: “Após a prática de Estágio supervisionado, você permanece com o desejo de ser professor? Você passou a interessar-se pela docência? Você permanece indeciso quanto à sua escolha profissional?”

Dentre os 9 alunos que participaram de todo o projeto, 3 deles (A1, A2 e A3²) escreveram que a prática de estágio contribuiu no sentido de aumentar o interesse pela docência:

A1: “Passei a me interessar pela docência porque se necessita de professores formadores que levem os alunos à construção do conhecimento”.

A2: “Com a prática de estágio comecei a ter interesse pela docência, pois gostei de ministrar as aulas, de estar repassando conhecimentos aos alunos”.

A3: “Entre no curso de Letras por não ter conseguido vaga em outro curso que, de fato, desejava, mas acabei gostando do curso e isso me faz ter outra visão. Agora tenho orgulho de me formar e ser professora”.

Três alunos (A4, A5 e A6), que já ingressaram no curso pelo desejo de serem professores, após a prática de Estágio, permaneceram com esse desejo, ou tiveram esse desejo confirmado ou aumentado:

A4: “Eu me considero firme no desejo de ser professora”.

A5: “Ser professor foi a primeira opção escolhida e a que está se consolidando agora. Sempre admirei meus mestres e isso foi um motivo para que pudesse escolher este curso. Hoje, após concluir o Estágio II, tenho certeza de que minha escolha foi a mais correta. Gosto da sala de aula, gosto dos alunos e farei o possível para ser um bom profissional docente”.

A6: “Continuo desejando ser professor. Ao passar pelo Estágio senti que minha escolha foi certa. Entrei no curso com essa certeza e agora, mais do que nunca, sinto que estou no caminho certo”.

Outros três alunos (A7, A8 e A9) disseram que permanecem indecisos quanto à escolha profissional. Vale considerar que a promoção de uma reflexão acerca da escolha profissional pode ser incluída no rol das competências intrapessoais e interpessoais (SALOM; MORENO; BLÁZQUEZ, 2015), uma vez que mobiliza o conhecimento dos próprios de desejos e a responsabilização social.

A atividade de Construção da Identidade profissional mobiliza, inicialmente, competências de autoconceito e interpessoais:

a) Liste dez características importantes na constituição da IDENTIDADE de um professor.

b) Faça uma dupla com o colega da sua direita e, com base no que já conhece dele ou por impressões tecidas na convivência nessa disciplina, indique três características do mesmo que, na sua opinião, são importantes na constituição da IDENTIDADE de um professor (podem ser características presentes na lista anterior ou outras).

² Para cada comentário de aluno, indicou-se “A”, como abreviação de “aluno”, junto do número da ocorrência.

Os alunos relataram que não tiveram dificuldade em realizar essa primeira parte da atividade e que se sentiram bem ao compartilharem com os colegas suas características. Perceberam o quanto a percepção do outro pode ser diferente ou complementar às próprias percepções. Entretanto, relataram dificuldades em executar a segunda parte da atividade:

- a) Quais as características presentes na lista você identifica em você mesmo? Seja GENEROSO com você!
- b) Quais as habilidades pessoais você gostaria de desenvolver para auxiliar a sua mediação em sala de aula com adolescentes?

Enquanto a atividade solicitava a construção abstrata da identidade do professor, ou o reconhecimento das características do outro, os alunos sentiram-se mais confortáveis. Ao contrário, a habilidade de se autoavaliar e se autoconceituar, é algo que exige mais reflexão e superação de resistências emocionais.

Contudo, dentre as características listadas nas construções das identidades profissionais dos alunos, em todas elas foi possível verificar habilidades concernentes à esfera socioemocional (empatia com os crianças e adolescentes; equilíbrio emocional, “paciência”, interesse pela história de vida dos alunos; amor pela profissão; disposição; desejo de transformar a realidade).

No questionário avaliativo, os alunos foram solicitados a escrever “a proposta ou atividade que foi vivenciada de forma mais significativa”. Dois alunos (A10 e A11) indicaram a atividade de relaxamento como a mais significativa:

- A10: “A proposta significativa pra mim foi a prática de relaxamento porque me deixou calma e segura para tomar minhas decisões nas horas mais ‘precisas’ da minha vida”.
- A11: “Através da prática de relaxamento nossos processos mentais são equilibrados, deixando de lado as sobrecargas do dia-a-dia”.

A prática de relaxamento insere-se na competência denominada “Tolerância ao estresse” (SALOM; MORENO; BLÁZQUEZ, 2015), visando prevenir e/ou controlar os excessos nas demandas provenientes do meio ou nós próprios. Nesse sentido, a atividade demonstrou ser eficaz quanto a seus objetivos para estes alunos.

Dois alunos (A12 e A13) definiram a prática inicial (da realização dos desenhos) como a mais significativa:

A12: “Foi a descrição em palavras ou desenhos antes da prática de estágio, pois fez com que me interessasse pela docência”.

A13: “Foi a primeira porque ajudou bastante na questão dos relatórios das regências como um todo”.

Esses relatos confirmam a eficácia da diversificação simbólica como um recurso para que o sujeito seja levado a lançar um olhar de outra natureza sobre sentimentos ou vivências.

Um aluno (A14) referiu-se à atividade de partilha das emoções vivenciadas nas regências como a mais significativa: “A14: Foi a última, pois todos relataram suas emoções no estágio”.

Quatro alunos demonstram compreensão equivocada da questão e escreveram atividades significativas que os mesmos realizaram em suas práticas de Estágio nas escolas. Ou seja, a questão merece ser revisada em aplicações posteriores.

Ainda no questionário avaliativo, os alunos responderam à questão: “Refletir sobre suas características socioemocionais interferiu em sua prática de Estágio? De que maneira?”. Três, dos nove alunos que responderam ao questionário final, demonstraram compreensão da questão, avaliando a interferência das atividades realizadas no Projeto de Extensão, nas regências, indicando que conseguiram transpor as competências interpessoais (empatia) e intrapessoais (autoconceito), vivenciadas para as próprias práticas como docentes:

A15: “Sim, me fez ter uma visão diferente e me fez dedicar cada vez mais para ser um professor.”

A16: “Durante o Estágio II, parti do princípio da empatia e considerei cada momento com meus alunos como únicos. As palavras de apoio, motivação e incentivo foram ditas aos alunos durante a regência.”

A17: “Sim, interferiram. Quando me aproximei dos alunos, percebi que dessa maneira poderia ensiná-los da melhor maneira. Foi uma interferência positiva.”

As respostas dos demais 6 (seis) alunos respondentes indicam a interferência direta (negativa ou positiva) de aspectos emocionais em suas regências (e não a interferência da reflexão sobre os mesmos):

A18: “No começo do Estágio a emoção interferiu pouco, depois de duas aulas eu fui controlando até que a professora da turma perguntou-me se eu estava nervosa e eu falei que sim. Ela me disse que não parecia, que não dava para perceber o meu nervosismo e isso me deixou mais confiante.”

A19: “Sim, eu fiquei muito ansiosa e nervosa e isso trouxe insegurança em algumas aulas.”

A20: “As minhas características socioemocionais interferiram de forma negativa na prática de estágio nas últimas regências, pelo fato de estar cansada e de ser um conteúdo que tenho mais dificuldade.”

A21: “Sim, porque o meu nervosismo atrapalhou muito o meu rendimento.”

A22: “Fiquei ansiosa no primeiro momento. Senti um frio no estômago, mas à medida em que eu ia conversando com os alunos, tudo isso foi passando e me senti bem à vontade com eles.”

A23: “Eu perdia sono por estar com ansiedade pelas regências, eu ia meio que cansada. Mas em relação ao nervosismo, não me atrapalhou porque sempre passava.”

Como se vê, a maioria dos alunos declarou que estados emocionais, como nervosismo e ansiedade, “atrapalharam” o desempenho como professores, enquanto outros alunos indicaram que conseguiram superar esses estados durante as regências. De acordo com Salom, Moreno e Blázquez (2015, p. 48), o desenvolvimento da habilidade de “autoconsciência emocional”, ou seja, de percepção, identificação e distinção das próprias emoções, auxilia a habilidade de regulação das mesmas.

De uma forma ou de outra, as respostas indicam que os alunos passaram a considerar a interferência da variável da socioemocionalidade na avaliação de suas atuações e, conseqüentemente, na constituição de suas identidades como docentes.

Conclusão

O objetivo deste texto foi o de compreender a interferência dos aspectos socioemocionais dos alunos no enfrentamento das regências no Estágio Supervisionado II e verificar se a reflexão e partilha desses aspectos auxiliaram a construção de uma identidade docente.

Foi possível verificar a intensa interferência dos aspectos socioemocionais no enfrentamento do percurso do Estágio II, que se inicia antes da realização das regências. O relato de A23 indica que estados de ansiedade vivenciados, antes mesmo do início das regências (perda de sono), podem influenciar negativamente no enfrentamento das mesmas. Entretanto, corroborando com a perspectiva de que o desenvolvimento da “autoconsciência emocional” (reconhecimento e diferenciação de um estado interno) pode auxiliar a regulação das experiências, alguns alunos conseguiram superar estados de ansiedade e nervosismo durante o Estágio.

A contribuição para a construção da identidade docente pôde ser verificada tanto no que diz respeito ao reconhecimento de competências socioemocionais, na descrição de suas próprias identidades profissionais, quanto no despertar do desejo de alguns alunos pela profissão durante o Estágio. Desse modo, assim como Tardif (2002), acreditamos que os saberes são plurais, uma vez que dialogam saberes profissional, disciplinares, experienciais. O modo de pesquisar os aspectos socioemocionais, junto das ações dos alunos, demarcam o caráter social da LA e a interação do conhecimento e dos sujeitos na construção da pesquisa, já que se observa a relevância da tentativa da aproximação entre áreas de estudo.

Surpreendeu-nos verificar que, já no questionário diagnóstico, os alunos tenham indicado o “equilíbrio emocional” como uma variável tão significativa quanto o “conhecimento aprofundado na área específica de atuação”, corroborando a importância da inter/transdisciplinaridade na formação de professores. Assim, supõe-se a criação de espaços propícios a práticas e reflexões inter e transdisciplinares, com foco numa formação holística que considera o sujeito em sua integralidade, ou seja, a interdependência das competências cognitivas, afetivas e motoras para apropriação crítica do cenário global, das novas tecnologias e consequente capacidade de criação e transformação sociais.

Referências

BAR-ON, R. **The Emotional Quotient Inventory (EQ-i)**: A test of emotional intelligence. Toronto: Multi-Health Systems, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB. 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BUENO, L. **A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio**. 2007. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

CARDOSO, A. S. **Análise conceitual do termo socioemocional em psicologia e percepção de professores de escola pública sobre a relação professor-aluno e com o contexto de trabalho**. 2017. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Escola de Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

CELANI, M. A. Transdisciplinaridade na LA no Brasil. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. do C. (Orgs.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 129-142.

_____. Afinal, o que é Linguística Aplicada? In: PASCHOAL, M.; CELANI, M. (Orgs.). **Linguística Aplicada**: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar. São Paulo: EDUC, 1992. p. 15-23.

DARSIE, M. M. P.; CARVALHO, A. M. P. de. O início da formação do professor reflexivo. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 22, n. 2, p. 90-108, jan. 1996.

DIGMAN, J. M. Personality Structure: Emergence of the Five-factor Model. **Annual Review of Psychology**, v. 41, n. 1, p. 417-440, 1990.

ELIAS, E. **Avaliação do impacto de um programa de promoção de competências sócio-emocionais no bem-estar dos professores**. 2013. Dissertação (Mestrado Integrado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2013.

KLEIMAN, A. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LAFORTUNE, L.; SAINT-PIERRE, L. **A afetividade e a metacognição na sala de aula**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

LIPNEVICH, A. A.; ROBERTS, R. D. Noncognitive Skills in Education: Emerging Research and Applications in a Variety of International Contexts. **Learning and Individual Differences**, v. 22, n. 2, p. 173-177, 2012.

MACHADO, H. A. **Uma radiografia das competências mínimas do professor pré-serviço através de uma prática de ensino/estágio supervisionado de inglês**: um estudo de caso. 2007. 142 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

MELO, L. C. de. **Relatórios de estágio supervisionado em ensino de língua inglesa**: práticas auto-reflexivas de escrita. 2011. Dissertação (Mestrado em Ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2011.

MOITA LOPES, L. P. A transdisciplinaridade é possível em LA? In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. do C. **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 113-128.

MURTA, C. Magistério e sofrimento psíquico: contribuição para uma leitura psicanalítica da escola. In: **COLÓQUIO DO LEPSI IP/FE-USP**, 3., 2001, São Paulo.

PORTILHO, E. M. L.; PAROLIN, I. C. H. Ser para reconhecer-se ensinante. **Revista psicopedagogia**, São Paulo, v. 25, n. 76, p. 78-82, 2008.

ROBERTS, R. D.; FLORES-MENDOZA, C. E.; NASCIMENTO, E. do. Inteligência emocional: um construto científico? **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 23, p. 77-92, 2002.

ROJO, R. H. R. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, L. P. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 253-273.

SALOM, E.; MORENO, J. M.; B. M.; BLÁZQUEZ, M. **Desenvolvimento da conduta**

pró-social por meio da educação emocional em adolescentes. São Paulo: Vozes, 2015.

SANTOS, D.; PRIMI, R. **Resultados Preliminares do Projeto de Medição de Competências Socioemocionais no Rio de Janeiro.** São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 2014. Disponível em: <<http://educacaosec21.org.br/wp-content/uploads/2013/07/desenvolvimento-socioemocional-e-aprendizado-escolar.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

SANTOS, M. V. dos. **Construção de escala de indicadores socioemocionais em crianças e adolescentes.** 2016. 115 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2016.

SANTOS, S. P.; RODRIGUES, F. F. S. Formações identitárias e saberes docentes: alguns apontamentos para pensar a formação docente do ensino superior. **Cadernos da FUCAMP**, v. 10, n. 12, p. 18-26, 2011.

SILVA, W. R. S.; DINIZ, A. L. S. Estágio supervisionado obrigatório das licenciaturas como contexto de pesquisa em linguística aplicada. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 53, n. 2, p. 333-355, jul./dez. 2014.

_____. Construção da interdisciplinaridade no espaço complexo de ensino e pesquisa. **Cadernos de pesquisa**, v. 41, n. 143, p. 582-605, maio/ago. 2011.

_____. (Org.). **Letramento do professor em formação inicial: interdisciplinaridade no estágio supervisionado da licenciatura.** Campinas: Pontes Editores, 2012.

_____. Escrita do gênero relatório de estágio supervisionado na formação inicial do professor brasileiro. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 141-165, 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VALSECHI, M.C.; KLEIMAN, A. B. O estágio supervisionado e a voz social do estagiário. **Raído**, Dourados, MS, v. 8, n. 15, jan./jun. 2014.

Apêndice 1

QUESTIONÁRIO REFERENTE À GERAÇÃO DE DADOS PARA PESQUISA

TERMO DE CONSENTIMENTO

Caro (a) aluno (a),

Como professora do curso de Letras na Universidade Federal do Tocantins - UFT, campus de Porto Nacional, pretendo realizar a geração de dados a partir do questionário “O SER DOCENTE”. O questionário integra o Projeto de pesquisa: “Mediação de Competências Socioemocionais no curso de Letras UFT/Porto Nacional”.

Todos os dados informados serão tratados com total confidencialidade pelo(a) pesquisador(a), não havendo qualquer possibilidade de identificação dos participantes, uma vez que não são solicitados nome, e-mail e telefone.

As respostas dadas às questões serão utilizadas para fins acadêmicos, visando à elaboração de um estudo científico e a possível publicação de seus resultados.

Sendo assim, ao respondê-lo, automaticamente, você estará autorizando o uso das informações.

Atenciosamente,

QUESTIONÁRIO “O SER DOCENTE”

Sobre o seu curso de Licenciatura, você o escolheu

- a) pelo desejo de ser professor na área específica do mesmo;
- b) por não ter conseguido vaga em outro curso que, de fato, desejava;
- c) por considerar que não conseguiria vaga em outro curso que, de fato, desejava;
- d) por dificuldade financeira ou logística para cursar outro curso que, de fato, desejava;
- e) por gostar da área de estudo específica, sem considerar que o foco da atuação seria a docência.

2- Enumere, por ordem de importância, os aspectos necessários para uma BOA atuação como professor no Ensino Fundamental II e/ou Médio (de 1 a 5):

Tempo de dedicação para realização de planejamentos
Conhecimento aprofundado na área específica de atuação
Conhecimentos didáticos e metodológicos
Empatia pelos jovens
Equilíbrio emocional

Escreva outros aspectos que julgar importantes para uma BOA atuação como professor:

Apêndice 2

Caro aluno!!!

Nossa IDENTIDADE é constituída pela interação entre características genéticas /biológicas e características aprendidas. De forma consciente ou inconsciente, o olhar do outro interfere nessa constituição.

Da mesma forma, construímos nossa IDENTIDADE PROFISSIONAL, ou seja, ela não é única e é permanente, pois é atualizada conforme nossas experiências individuais e coletivas. Além disso, os professores se diferenciam entre si em função da importância que dão a essas características.

Para conhecer melhor como você está sendo construída sua IDENTIDADE como professor, escreva s os seguintes aspectos:

- a) Liste dez características importantes na constituição da IDENTIDADE de um professor.
- b) Faça uma dupla com o colega da sua direita e, com base no que já conhece dele ou por impressões tecidas na convivência nessa disciplina, indique três características do mesmo que, na sua opinião, são importantes na constituição da IDENTIDADE de um professor (podem ser características presentes na lista anterior ou outras).
- c) Quais as características presentes na lista você identifica em você mesmo? Seja GENEROSO com você!
- d) Quais as habilidades pessoais você gostaria de desenvolver para auxiliar a sua mediação em sala de aula com adolescentes?

Apêndice 3

AVALIAÇÃO DO PROJETO “O SER professor: mediação de competências socioemocionais no curso de Letras UFT/Porto Nacional”

Questão 1: Refletir sobre suas características socioemocionais interferiu em sua prática de estágio? De que maneira?

Questão 2: Descreva a proposta/atividade que foi vivenciada de forma mais significativa?

Questão 3: Você refletiu sobre a sua escolha pelo curso de licenciatura, optando por uma das questões abaixo:

- a) pelo desejo de ser professor na área específica do mesmo;
- b) por não ter conseguido vaga em outro curso que, de fato, desejava;
- c) por considerar que não conseguiria vaga em outro curso que, de fato, desejava;
- d) por dificuldade financeira ou logística para cursar outro curso que, de fato, desejava;
- e) por gostar da área de estudo específica, sem considerar que o foco da atuação seria a docência.

Lembre-se de sua resposta e avalie: “Após a prática de Estágio supervisionado você permanece com o desejo de ser professor? Você passou a interessar-se pela docência? Você permanece indeciso quanto à sua escolha profissional?”