

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA

VAGNER PERON

**A RELAÇÃO ENTRE AS CRENÇAS, EMOÇÕES E AÇÕES DE UMA PROFESSORA
DE INGLÊS EM TEMPOS DE PANDEMIA**

**VIÇOSA - MINAS GERAIS
2021**

VAGNER PERON

**A RELAÇÃO ENTRE AS CRENÇAS, EMOÇÕES E AÇÕES DE UMA PROFESSORA
DE INGLÊS EM TEMPOS DE PANDEMIA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Letras, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

Orientadora: Ana Maria Ferreira Barcelos

**VIÇOSA - MINAS GERAIS
2021**

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade
Federal de Viçosa - Campus Viçosa**

T

Peron, Vagner, 1995-
P453r A relação entre as crenças, emoções e ações de uma
2021 professora de inglês em tempos de pandemia / Vagner Peron. –
Viçosa, MG, 2021.
172 f. : il. (algumas color.) ; 29 cm.

Inclui anexos.

Inclui apêndices.

Orientador: Ana Maria Ferreira Barcelos.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Referências bibliográficas: f. 136-145.

1. Língua inglesa - Estudo e ensino. 2. Crença e dúvida.
3. Emoções. 4. Professores de inglês. 5. Aprendizagem.
I. Universidade Federal de Viçosa. Departamento de Letras.
Programa de Pós-Graduação em Letras. II. Título.

CDD 22. ed. 370.1534


VAGNER PERON

**A RELAÇÃO ENTRE AS CRENÇAS, EMOÇÕES E AÇÕES DE UMA PROFESSORA
DE INGLÊS EM TEMPOS DE PANDEMIA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Letras, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 05 de abril de 2021.

Assentimento:



Wagner Peron
Autor



Ana Maria Ferreira Barcelos
Orientadora

Dedico este trabalho à professora participante desta pesquisa, que, com tanto amor, dedicação e resiliência, me apresentou um pouco da sua trajetória docente.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por me guiar e iluminar o meu caminho até aqui, sempre me dando força e proteção divina.

Aos meus pais, Alessandra e Marco Antônio, pelo amor incondicional desde o primeiro momento, por terem me ensinado lições importantes que levarei para sempre. Vocês foram os meus primeiros mestres, e se hoje eu posso concluir uma etapa tão importante na minha vida pessoal e profissional, é graças ao apoio, suporte e cuidado que tiveram comigo. Agradeço também às minhas irmãs, Lara e Lêda, por terem sido companhias indispensáveis ao longo desta jornada. Vocês me mostraram que eu seria capaz de vencer qualquer desafio e acreditaram em mim.

Às avós, Cecília e Gracinha (*in memoriam*), por serem verdadeiros anjos de amor na Terra: por terem me dado tanto amor e acolhimento até aqui; por cada palavra amiga, sorriso sincero e abraço fraterno. Vocês me ensinaram sobre gratidão, empatia, honestidade, humildade e generosidade. Aos tios e tias, que sempre me motivaram a ser um ser humano melhor e me ajudaram em momentos importantes. Aos primos, por sempre acreditarem no meu potencial e torcerem por mim.

Aos queridos amigos e amigas que estiveram ao meu lado, de perto ou de longe, mas sempre torcendo por mim e celebrando a cada conquista. Sem vocês, eu não acredito que seria possível chegar até aqui. Lorena, a sua sensibilidade e profissionalismo são admiráveis e me ensinam todos os dias a ter mais paciência, calma e ética. Samuel, o seu olhar atento e crítico me faz um pesquisador melhor e um ser humano mais comprometido com a sociedade. Gabriela, a sua dedicação em tudo o que faz me ensina a trabalhar com garra e a vencer obstáculos. Amanda, a sua alegria e jeito descontraído de levar a vida me fazem respirar mais leve e a sorrir nos momentos de caos. Renata, a sua amabilidade me ampara e me faz sentir especial. Daiane, a sua maneira de escutar atentamente para acolher e aconselhar é de grande valia. Sou muito grato por ter vocês na minha vida!

À minha querida e eterna orientadora Ana. Fui e ainda sou abençoado por ter tido a sua amizade e orientação ao longo de toda a graduação e, também, nesta etapa. Obrigado por ter sido tão aberta, empática, generosa, paciente, respeitosa, ética, comprometida e inspiradora em todos os nossos momentos, dentro e fora da universidade. Te agradeço por sempre me inspirar e ensinar a ser um professor-pesquisador melhor, mais humano, ético, sensível e responsável. Você é

uma pessoa iluminada e a sua luz contagia e impulsiona nós, seus orientandos, a voarmos alto e longe. Este espaço é muito limitado para lhe agradecer por todas as experiências compartilhadas ao longo desses anos.

A todos os colegas do Grupo de Pesquisa em Linguística Aplicada (GPLA-UFV), pelo suporte, pelas críticas, sugestões, ideias que contribuíram significativamente com este trabalho. Vocês foram motivadores e indispensáveis nesta pesquisa.

Às professoras Andreia Turolo, Cida Zolnier e Gysele Colombo, pela leitura atenta e cada contribuição ofertada a este trabalho. Agradeço pelas sugestões e pelos comentários, que só acrescentam positivamente.

Ao Departamento de Letras e ao Departamento de Educação, por terem contribuído de forma significativa para a minha formação acadêmica, tanto na graduação como no mestrado. A cada professora e professor que, com toda sabedoria e conhecimento, me instruíram ao longo desta caminhada até aqui. Cada conversa e reflexão será sempre fonte de inspiração na minha vida enquanto professor e pesquisador.

Aos funcionários do Departamento de Letras, que sempre me atenderam com todo profissionalismo, excelência e boa vontade. Em especial, agradeço a Adriana, a Eliana e ao Vinícius, que sempre estiveram dispostos a me ajudar com as questões burocráticas, dúvidas e prazos, de forma acolhedora e sensível.

Ao CELIN-UFV, por ter sido espaço de acolhimento e partilha ao longo de toda a graduação. Agradeço por cada oportunidade ofertada, por acreditarem no meu potencial e trabalho; por vocês terem feito de mim o profissional que hoje sou; por terem me ensinado o verdadeiro significado das palavras docência, profissionalismo, ética e dedicação! Vocês foram espaço de pesquisa, ensino e extensão, e serei eternamente grato por cada experiência vivida e partilhada no projeto. Vocês, juntamente ao Departamento de Letras, me formaram o professor-pesquisador que sou hoje.

À UFV, por todas as oportunidades ao longo da graduação e do mestrado, e à CAPES, pelo apoio financeiro que me possibilitou me dedicar integralmente a esta pesquisa. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Agradeço, finalmente, à professora participante desta pesquisa. Obrigado pela confiança e colaboração para que este trabalho fosse desenvolvido. Você me ensinou muito sobre amor e

coragem na docência. A sua dedicação é admirável e me inspiro em você para ser um professor cada vez melhor e mais dedicado à minha prática. Gratidão por ter aberto, mesmo que virtualmente, as portas das suas salas de aula e por ter me ensinado que as dificuldades podem ser superadas com força de vontade e resiliência.

RESUMO

PERON, Vagner, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, abril de 2021. **A relação entre as crenças, emoções e ações de uma professora de inglês em tempos de pandemia.** Orientadora: Ana Maria Ferreira Barcelos.

As crenças e as emoções estão intrinsicamente relacionadas e fazem parte da natureza humana, influenciando nossas relações pessoais e profissionais. As emoções são constructos sociais, culturais e políticos que se constroem por meio da linguagem em diferentes práticas. Elas modelam e são modeladas por contextos socioculturais (BARCELOS, 2015; ZEMBYLAS, 2004) e perpassam a prática docente (FRIDJA; MANSTEAD; BEM, 2000; HARGREAVES, 2000). Na formação de professores de línguas, faz-se necessário compreender como as relações entre esses constructos acontecem, pois as crenças tornam-se articuladas à medida que agimos e refletimos sobre elas (BARCELOS; KALAJA, 2003). Apesar dessa necessidade, em buscas realizadas, não foram encontrados, até o momento, trabalhos com foco na investigação acerca da relação entre crenças, emoções e ações de professores em serviço. Nesse sentido, este estudo objetivou desvelar e compreender a relação entre as crenças, emoções e ações de uma professora de inglês de uma escola pública localizada no interior do estado de Minas Gerais. O referencial teórico abordou estudos de crenças sobre ensino-aprendizagem de línguas (BARCELOS, 2014; BARCELOS; KALAJA, 2003, 2011, 2013; PAJARES, 1992), emoções (ARAGÃO, 2011, 2017; BARCELOS, 2015; HARGREAVES, 1998, 2000; ZEMBYLAS, 2004, 2006) e a relação entre esses conceitos e a ação (FRIJDA, MANSTEAD; BEM, 2000; RODRIGUES, 2015). Para a coleta de dados, foram utilizados uma narrativa escrita, três entrevistas semiestruturadas, duas narrativas visuais e notas de campo. Os dados foram analisados de acordo com parâmetros da pesquisa qualitativa (CRESWELL, 1998; LINCOLN; GUBA, 1985; PATTON, 1990). Os resultados sugeriram crenças acerca da importância da organização, planejamento, interação, afeto e ambiente da sala de aula; do ensino centrado nos aprendizes e do ensino remoto emergencial e tecnologias. Ademais, foi possível observar emoções de amor, paixão, gratidão, entusiasmo, conforto/contentamento, ansiedade e frustração em diferentes momentos da trajetória docente da participante ao ensinar inglês. Em relação às ações, elas se referiram ao planejamento docente, estratégias pedagógicas e didáticas, ensino da língua inglesa e interações com os aprendizes. Foi observado dois tipos de relação das emoções e crenças com ações: a) a relação interativa, mas também dissonante entre as crenças, emoções e ações da professora ao ensinar o idioma e b) a influência de demandas

contextuais do novo contexto de ensino remoto nas crenças, emoções e ações da participante. Este estudo confirma o que diz a literatura na área e traz implicações para o ensino-aprendizagem de línguas e para a formação de professores de línguas.

Palavras-chave: Crenças sobre ensino-aprendizagem de línguas. Emoções. Ensino de língua inglesa.

ABSTRACT

PERON, Vagner, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, April 2021. **The relationship between the beliefs, emotions and actions of an English teacher in pandemic times.** Advisor: Ana Maria Ferreira Barcelos.

Beliefs and emotions are intrinsically related and are part of human nature, influencing our personal and professional relationships. Emotions are social, cultural and political concepts that are constructed through language in different practices which shape and are shaped by sociocultural contexts (BARCELOS, 2015; ZEMBYLAS, 2004) and influence teaching practices (FRIDJA, MANSTEAD; BEM, 2000; HARGREAVES, 2000). In language teaching it is important to understand how the relationship between emotions and beliefs happens since beliefs become articulated as we act and reflect about them (BARCELOS; KALAJA, 2003). Yet, not studies so far have investigated the relationship between beliefs, emotions and in-service teachers' actions. Thus, this study aimed at unveiling the relationship among beliefs, emotions and actions of an English teacher in a public school in an inner city in the state of Minas Gerais, in Brazil. The theoretical framework was based on beliefs about language learning and teaching (BARCELOS, 2014; BARCELOS; KALAJA, 2003, 2011, 2013; PAJARES, 1992), emotions (ARAGÃO, 2011, 2017; BARCELOS, 2015; HARGREAVES, 1998, 2000; ZEMBYLAS, 2004, 2006), and the relationship between these concepts with teaching practice (FRIJDA, MANSTEAD; BEM, 2000; RODRIGUES, 2015). A written narrative, three semi-structured interviews, two visual narratives and field notes were used as data collection instruments. Data was analyzed according to qualitative research parameters (CRESWELL, 1998; LINCOLN; GUBA, 1985; PATTON, 1990). The results have suggested that the participant holds beliefs about the importance of organization, planning, interaction, affect and the classroom environment; learner-centered teaching; and technology and teaching remotely. In addition, she experienced emotions of love, passion, gratitude, enthusiasm, contentment, anxiety and frustration in different moments of her teaching trajectory. Her actions related to planning, pedagogical strategies, teaching English and interactions with learners. Two types of relationship among beliefs, emotions and actions were observed: a) interactive, but also dissonant relationship; and b) influence of contextual factors of remote teaching in the participants' beliefs, emotions, and actions. This study confirms what the literature in the field and brings implications for language teaching and language teaching education.

Keywords: Beliefs about language learning and teaching. Emotions. English Teaching.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Mudanças no foco das pesquisas em formação de professores de línguas	25
Quadro 2 - Perfil da participante - Joy	65
Quadro 3 - Instrumentos, respectivas abreviações e datas de coleta.....	66
Quadro 4 - Instrumentos de coleta de dados e seus objetivos.....	66
Quadro 5 - Emoções de amor, paixão, gratidão, entusiasmo e conforto/contentamento e suas respectivas fontes.....	98
Quadro 6 - Emoções de ansiedade e frustração de Joy e suas respectivas fontes	102
Quadro 7 - As crenças de Joy sobre ensinar e aprender LI.....	122
Quadro 8 - As emoções de Joy e respectivas fontes indutoras em sua trajetória docente e ao ensinar inglês na pandemia.....	124
Quadro 9 - Ações de Joy durante o ERE pandêmico	126

LISTA DE ESQUEMAS

Esquema 1 - A relação entre as crenças, emoções e ações.....	35
Esquema 2 - Relação interativa entre experiências docentes, dimensão cognitiva, dimensão emocional e identidade profissional de Joy	95
Esquema 3 -Influência de fatores contextuais, interações/práticas sociais, dimensão cognitiva nas emoções de ansiedade e frustração de Joy	102
Esquema 4 - A dinâmica das ações de Joy ao ensinar inglês e interagir com os aprendizes no grupo do Facebook	110
Esquema 5 - Relação interativa entre as crenças, emoções e ações de Joy.....	115
Esquema 6 - A influência da relação interativa entre crenças e ações no aspecto emocional de Joy (emoções positivas).....	116
Esquema 7 - A influência da relação dissonante entre crenças e ações no emocional de Joy (emoções negativas)	117
Esquema 8 - Relação interativa entre as crenças, emoções e ações de Joy.....	118
Esquema 9 - Relação interativa entre as crenças e ações de Joy.....	119
Esquema 10 - Influência da relação interativa entre as crenças e emoções nas ações de Joy sob ERE pandêmico	130

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Atividades extras propostas por Joy	111
Figura 2 – Mensagens — de agradecimento e motivacional — aos aprendizes	112
Figura 3 - Dica/Feedback aos aprendizes	113

LISTA DE ABREVIACOES

LI - Língua Inglesa

LA - Linguística Aplicada

LE - Língua Estrangeira

CELIN - Curso de Extensão em Língua Inglesa

CELIPE - Curso de Extensão em Língua Portuguesa para Estrangeiros

PIBID - Programa de Iniciao  Docência

NE - Narrativa Escrita

NV - Narrativa Visual

EN - Entrevista

NC - Notas de Campo

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

CEP-UFV - Comitê de tica em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Viçosa

ERE – Ensino Remoto Emergencial

PET – Programa de Ensino Tutorado

SUMÁRIO

CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO	17
1.1. Objetivos.....	20
1.1.1. Objetivo geral	20
1.1.2. Objetivos específicos.....	20
1.2. Justificativa.....	21
1.3. Organização da dissertação	22
CAPÍTULO II – REVISÃO DE LITERATURA	24
2.1. A formação de professores de línguas: perspectivas, possibilidades e desafios	24
2.2. Crenças sobre o ensino-aprendizagem de línguas	32
2.2.1. O conceito e a natureza das crenças sobre ensino-aprendizagem de línguas	32
2.2.2. Crenças de professores em serviço sobre ensinar e aprender línguas: o que dizem as pesquisas?	38
2.2.3. A relação entre crenças e ações de professores de línguas.....	41
2.3. Emoções	44
2.3.1. O conceito de emoções e o porquê de investigá-las	44
2.3.2. Pesquisas em emoções de professores de LI em serviço no Brasil	48
2.4. Crenças, emoções e ações.....	51
2.4.1. A relação entre crenças, emoções e ações de professores de línguas.....	51
2.5. A pandemia do novo coronavírus (COVID-19) e o ensino remoto emergencial (ERE) ...	54
CAPÍTULO III - METODOLOGIA	60
3.1. Classificação da pesquisa	60
3.2. Descrição do contexto e da participante	63
3.3. Instrumentos de coleta de dados	65
3.3.1. Narrativa Escrita	67
3.3.2 Entrevistas Semiestruturadas	68
3.3.3. Narrativa Visual.....	70
3.3.4. Notas de Campo	71
3.4. Análise de dados.....	72
CAPÍTULO IV – RESULTADOS E DISCUSSÃO	74
4.1. De aprendiz à professora de LI: “Fui imensamente feliz na escolha que fiz”	74
4.2. Crenças sobre o ensino-aprendizagem de línguas	77
4.2.1. A importância da organização e do planejamento na prática docente.....	78
4.2.2. O papel da interação, do afeto e do ambiente da sala de aula	81

4.2.3. Ensino centrado nos aprendizes.....	86
4.2.4. O ensino remoto emergencial e as tecnologias.....	88
4.3. Emoções durante a trajetória docente de Joy.....	91
4.3.1. Emoções de amor, paixão, gratidão, entusiasmo e conforto/contentamento.....	92
4.3.2. Emoções de ansiedade e frustração	98
4.4. Ações de Joy durante o ensino remoto emergencial (ERE) pandêmico.....	103
4.4.1. Ações voltadas ao planejamento docente, estratégias pedagógicas e didáticas	103
4.4.2. Ações voltadas ao ensino da língua inglesa e interações com os aprendizes.....	107
4.5. Relações entre as crenças, emoções e ações de Joy ao ensinar inglês sob ensino remoto emergencial pandêmico	114
CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	121
5.1. Retomando as perguntas de pesquisa	121
5.1.1. Quais as crenças de uma professora de inglês sobre ensinar e aprender LI?	121
5.1.2. Quais emoções são experienciadas pela professora em sua trajetória docente e ao ensinar inglês na pandemia de COVID-19?.....	124
5.1.3. Quais ações perpassam a prática docente da professora durante o período remoto emergencial pandêmico?	126
5.1.4. Qual a relação entre as crenças, emoções e ações da professora ao ensinar inglês remotamente durante a pandemia de COVID-19?	127
5.1.5. As crenças e emoções da professora modulam (ou não) suas ações ao ensinar inglês on-line? Se sim, de que maneira isso acontece?	129
5.2. Implicações deste estudo	130
5.3. Limitações de pesquisa.....	133
5.4. Sugestões de pesquisa futuras.....	134
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	136
APÊNDICES	146
ANEXOS	158

CAPÍTULO I INTRODUÇÃO

Mariele Franco, presente!

Enquanto aprendiz e professor de línguas, sempre me interessei por compreender de forma aprofundada e detalhada as minhas crenças, emoções e ações. Ao longo do curso de Letras, por exemplo, ainda em formação inicial, diferentes aspectos da minha prática me intrigavam e me levavam a querer compreender as razões daquilo em que eu acreditava e como eu me sentia e agia. Na graduação, tive a oportunidade de participar de um projeto de extensão voltado à formação de professores de língua inglesa, o Curso de Extensão em Língua Inglesa (CELIN). Foi lá que eu aprendi o significado da palavra “docência”, onde me foi possível compreender alguns aspectos pertinentes à minha prática docente, por meio de reflexão crítica, a fim de tomar consciência sobre o meu processo de formação e desenvolvimento pedagógico, assim como os construtos imbricados nesses processos.

O CELIN também me oportunizou acompanhar o processo de formação de outros professores de inglês. Durante essa experiência, buscava compreender o que outros professores acreditavam, sentiam e como agiam, bem como tudo isso se relacionava em suas práticas, com o intuito de encorajá-los à tomada de consciência sobre tais aspectos. Refletia constantemente sobre a minha formação enquanto supervisor de futuros professores de inglês em formação inicial, que eram alunos do curso de Letras e participavam de um programa de formação de professores¹. Ainda na graduação em Letras, desenvolvi uma pesquisa de iniciação científica² e, posteriormente, motivado por essa primeira experiência na pesquisa,³ investiguei a relação entre as crenças e emoções de alunas-professoras de inglês em formação inicial. Nesse estudo longitudinal, compreendi ainda mais a relevância de tais conceitos para a formação de professores, seja ela inicial ou continuada, como também para o ensino-aprendizagem de línguas.

¹ Nessa experiência, fui responsável por acompanhar, orientar e supervisionar, por três meses, a formação inicial de graduandos em Letras que buscavam atuar, na condição de professores, no Curso de Extensão em Língua Inglesa (CELIN). O *Teachers' Training Course* (TTC) objetiva o estudo e aprimoramento de metodologias de ensino de língua inglesa, didática e prática orientada, visando ao melhor preparo desses indivíduos para atuação no projeto de extensão.

² A pesquisa intitulada *Crenças e emoções de professores de inglês: um estudo longitudinal na formação inicial*, apresentada à Universidade Federal de Viçosa em 20 de março de 2017, foi parte das exigências da bolsa de Iniciação Científica PIBIC/FAPEMIG.

³ A pesquisa intitulada *A relação entre as crenças e emoções de professoras de inglês em formação inicial: um estudo longitudinal* foi apresentada como trabalho final de conclusão de curso (TCC) em 27 de junho de 2017.

Ao concluir o curso, atuei enquanto professor substituto em um instituto federal, localizado em uma cidade do interior de Minas Gerais. Lá, estando diretamente em contato com os aprendizes e outros professores, pude vivenciar experiências únicas, de muito aprendizado. Em contrapartida, vivia diariamente uma “montanha russa” de emoções e sentia que existia pouco espaço (ou quase nenhum) para compartilhamento e regulação dessas emoções que influenciavam as minhas crenças e ações. Todas essas experiências me despertaram para o aspecto emocional na minha prática docente. Além disso, a pesquisa em iniciação científica, com professor em formação inicial, me motivou a desenvolver um estudo que investigasse professores em serviço, que é o caso desta pesquisa.

Na Linguística Aplicada (doravante LA), o interesse por fatores afetivos iniciou-se com o movimento humanista nos anos setenta e com a hipótese do filtro afetivo de Krashen nos anos oitenta (BARCELOS, 2013). Nos últimos anos, emoções de professores vêm sendo estudadas por diversos autores no Brasil (ARAGÃO, 2011; ARCANJO, A., 2019; ARCANJO, S., 2019; 2017; BARCELOS, 2013, 2015; CANDIDO-RIBEIRO, 2012; GODOY, 2020; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011; PADULA, 2016; REZENDE, 2014; RODRIGUES, 2015) e no exterior (GOLOMBEK; DORAN, 2014; HARGREAVES, 2005; ZEMBYLAS, 2005a); sendo alguns desses estudos com foco nos professores em formação inicial e outros com professores em serviço.

A importância das emoções para o ensino está ligada, em primeiro lugar, à natureza emocional da prática docente, que necessita ser mais bem compreendida (ZEMBYLAS, 2003). Diversos autores já apontaram que o aspecto emocional sempre esteve imbricado ao ensino (HARGREAVES, 1998, 2005; SCHUTZ; ZEMBYLAS, 2009; ZEMBYLAS, 2003, 2004, 2009). Em segundo lugar, as pesquisas sobre emoções de professores são fundamentais para a melhoria da qualidade de vida do professor e de seu bem-estar (MERCER, 2017, 2018, 2019, 2020), da sua prática docente e da sua relação com o meio e outros indivíduos (FRENZEL *et al.*, 2009). Em terceiro e por último, as emoções exercem influência nas crenças, na construção da identidade profissional do professor e em sua tomada de decisões e ações (MARTINEZ-AGUDO, 2008).

A pesquisa sobre crenças no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (LEs) é apontada por Barcelos (2013) como um campo bastante consolidado. Nesse sentido, a autora cita vários estudos que comprovam essa consolidação (BARCELOS, 2004, 2007a; BARCELOS; KALAJA, 2003; 2011; BARCELOS; VIEIRA-ABRAHÃO, 2006; BORG, 2003, 2006; PAJARES, 1992; SILVA, 2010; WOODS, 1996; dentre outros) e argumenta que nem

todas as pesquisas em LA, no Brasil, que focam em fatores afetivos e emocionais, mencionam o papel das crenças nas emoções de professores e aprendizes, salvas exceções (ARAGÃO, 2011; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011). A relevância de estudar e compreender as crenças de professores é apontada como fundamental para o desenvolvimento profissional desses indivíduos, pois, com base na tomada de consciência sobre as crenças, podemos agir de forma mais consciente e compreender nossas ações e práticas nos contextos em que atuamos (BARCELOS, 2007b; BORG, 2006; PAJARES, 1992). A partir da reflexão proposta por Barcelos (2013), acrescento que, apesar da existência de estudos que sugerem a importante relação e influência das crenças sobre as emoções e vice-versa, faz-se pertinente compreender (i) o tipo de relação existente entre esses conceitos e (ii) a maneira como eles podem (ou não) modelar as ações de professores de LEs durante suas práticas de ensino em diferentes contextos (cursos privados, escolas públicas, escolas particulares, etc.).

O estudo de Rodrigues (2015) pode ser considerado pioneiro ao relacionar crenças e emoções de professores de inglês durante a experiência de Estágio Supervisionado em um curso de Letras. Todavia, a autora não objetivou a compreensão das ações desses professores. Como as crenças e as emoções podem influenciar as ações/práticas dos professores (BARCELOS, 2013), entender essa relação pode trazer subsídios para a formação de professores e para a compreensão de tomada de decisões desses docentes em suas práticas. Afinal, como defendido por Barcelos (2007b), para se entender as ações, é preciso compreender quais crenças transitam por suas trajetórias.

Ao considerar a importância das crenças, emoções e ações na formação de professores de LEs e atuação docente, autores, como Fridja *et al.* (2000), argumentam que elas influenciam as emoções e estas, por sua vez, podem dar origem ou modelar as crenças. Dessa forma, esses dois conceitos estão relacionados e podem influenciar as ações de professores em formação inicial e em serviço. No cenário nacional, conforme sugere a literatura acerca da relação entre crenças e emoções (ARAGÃO, 2011, 2017; BARCELOS, 2013, 2015), entende-se não apenas a relevância de estudos que investiguem e compreendam a maneira como essa relação ocorre, mas também as possíveis influências (ou não) nas ações de professores ao ensinar e aprender uma língua estrangeira. Todavia, apesar da importância de se compreender a relação entre os três construtos, não encontrei, em buscas realizadas⁴ no decorrer desta pesquisa, nenhum estudo

⁴ Os principais meios de pesquisa utilizados foram: *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO), Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Google Acadêmico.

que tivesse investigado a influência das crenças e emoções nas ações de professores em serviço no Brasil.

Partindo do que previamente foi apontado e na lacuna acerca de estudos que investiguem, na LA, a relação entre crenças, emoções e ações, apresento as perguntas de pesquisa que nortearam o desenvolvimento deste trabalho, foram elas:

1. Quais as crenças de uma professora de inglês sobre ensinar e aprender LI?
2. Quais emoções são experienciadas pela professora em sua trajetória docente e ao ensinar inglês na pandemia de COVID-19?
3. Quais ações perpassam a prática docente da professora durante o período remoto emergencial pandêmico?
4. Qual a relação entre as crenças, emoções e ações da professora ao ensinar inglês remotamente durante a pandemia de COVID-19?
5. As crenças e emoções da professora modulam (ou não) suas ações ao ensinar inglês on-line? Se sim, de que maneira isso acontece?

1.1. Objetivos

1.1.1. Objetivo geral:

Com base no que foi apresentado inicialmente e nas perguntas de pesquisa, este estudo objetivou: desvelar e compreender a relação entre as crenças, emoções e ações de uma professora de inglês em serviço em uma escola pública localizada no interior de Minas Gerais e a influência dessa relação em suas ações ao ensinar inglês durante o ensino remoto emergencial pandêmico⁵.

1.1.2. Objetivos específicos:

Para alcançar o objetivo geral desta pesquisa, têm-se os seguintes objetivos específicos:

1. Identificar e compreender as crenças de uma professora de inglês sobre ensinar e aprender LI;

⁵ O objetivo inicial seria observar as ações da professora ao longo da sua prática docente no ensino de LI na escola pública, de forma presencial. Todavia, o contexto pandêmico impossibilitou que isso acontecesse. Assim, as observações das ações da professora aconteceram por meio de grupos criados por ela na rede social *Facebook* para interagir com os aprendizes. Todo esse percurso de observação está descrito, de maneira detalhada, no capítulo III desta dissertação.

2. Identificar e compreender as emoções experienciadas pela professora em sua trajetória docente e ao ensinar inglês na pandemia de COVID-19;
3. Identificar e compreender as ações da professora durante a sua prática docente no período remoto emergencial pandêmico para ensinar inglês;
4. Analisar a existência de alguma relação entre essas crenças, emoções e ações da professora durante o seu fazer docente. Se sim, desvelar o tipo de relação existente entre os conceitos;
5. Entender como essa relação influencia (ou não) as ações da professora ao ensinar inglês remotamente.

1.2. Justificativa

Este trabalho, situado dentro da LA, visa fornecer subsídios à área de formação de professores de inglês, e justifica-se por três razões principais. A primeira refere-se à importância das crenças no ensino-aprendizagem de línguas no Brasil, conforme já discutido por Barcelos (2015) e Aragão (2017). Em diálogo com isso, o estudo de Vieira-Abrahão (2002) argumenta que futuros professores já ingressam na universidade com um repertório de crenças sobre educação, ensino-aprendizagem de línguas, papel do aluno e do professor, etc. De acordo com a autora, essas crenças modelam o comportamento desses professores em formação inicial em relação às teorias sobre ensino e às ações deles.

Nessa mesma perspectiva, faz-se relevante um olhar atento aos professores em serviço, para que se possa compreender suas crenças sobre ensinar e aprender uma língua, e a possível influência dessas crenças em suas ações. Cabe ressaltar, ainda, que apesar de todo o repertório construído durante os anos iniciais de sua formação na graduação e da participação em projetos de extensão voltados para a formação de professores de línguas, muitos ingressam no mercado de trabalho com diferentes crenças sobre maneiras de ensinar e aprender um idioma. Essas crenças, então, podem influenciar positivamente ou negativamente as práticas desses professores em serviço em seus respectivos contextos. Barcelos e Kalaja (2003) confirmam a importância em refletir a respeito das crenças na formação inicial e continuada de professores, uma vez que, ao falar sobre o que acreditamos, conseguimos agir e (re)significar nossa maneira de perceber o mundo que nos cerca.

A segunda refere-se à lacuna de estudos sobre emoções de professores em serviço e, ao mesmo tempo, à importância desse conceito para o ensino-aprendizagem de línguas. De acordo com Hargreaves (2000, p. 824), “ensinar é uma prática emocional”. Embora tenhamos,

recentemente, vários estudos sobre emoções de professores, a maioria dessas pesquisas, até agora, teve como foco professores em formação inicial, investigando suas histórias de aprendizagem e emoções (ARAGÃO, 2007); relações entre os estados afetivos e a prática docente (CANDIDO-RIBEIRO, 2012); experiências, emoções e cognições de professores e o desenvolvimento de suas identidades (OLIVEIRA, 2013) e a relação entre as crenças e emoções de professores (RODRIGUES, 2015). Apesar de Rodrigues (2015) ter investigado a relação entre crenças e emoções, seu estudo foi realizado com professores em formação inicial e não foi investigada a prática, ou as ações, desses professores. Em contrapartida, alguns estudos até o momento tiveram como foco as emoções de professores em serviço (ANDRADE, 2016; BARCELOS; DA SILVA, 2015; CANDIDO-RIBEIRO, 2012; COELHO, 2011; FERREIRA, 2017; PADULA, 2016; REZENDE, 2014), contudo, mesmo assim, não foram todos que investigaram os professores em seus respectivos contextos de atuação (com exceção de ANDRADE, 2016; CANDIDO RIBEIRO, 2012). Ademais, compreender como docentes estão se sentindo e lidando com o aspecto emocional em tempos de crise e pandemia é indispensável.

A terceira razão diz respeito à relação entre estes três conceitos: crenças, emoções e ações, pontuando a lacuna em investigações acerca desse tema. Alguns estudos dentro da LA indicam a existência dessa relação, mas não a têm como foco, como podemos encontrar no contexto do Brasil (ARAGÃO, 2011, 2017; BARCELOS, 2006, 2013, 2015; BARCELOS; DA SILVA, 2015; REZENDE, 2014; RODRIGUES, 2015) e no do exterior (BARCELOS; KALAJA, 2011; BORG, 2003, 2006, 2012, 2015; FARRELL; BENNIS, 2013; FRIDJA *et al.*, 2000; ZEMBYLAS, 2006). De acordo com a literatura (BARCELOS, 2006; 2015; BORG, 2015; FRIDJA *et al.*, 2000; GOLOMBEK; DORAN, 2014), as crenças possuem relação com as ações e emoções de professores e, dessa forma, exercem impacto significativo em suas práticas em sala de aula. De acordo com Fridja *et al.*, (2000), se quisermos melhor compreender como as crenças influenciam o comportamento, precisamos perceber o papel das emoções na ação dos professores. Apesar dessa constatação, ao realizar esta pesquisa, não foram encontrados, no contexto brasileiro, estudos que tenham investigado a relação entre crenças, emoções e ações de professores de LI em serviço, principalmente em contexto de pandemia.

1.3. Organização da dissertação

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos. No primeiro, apresentei as motivações para o desenvolvimento deste estudo, os objetivos propostos, as perguntas de pesquisa e a justificativa. No segundo, apresento os pressupostos teóricos que fundamentaram

a investigação. No terceiro, explicito o percurso metodológico em que a pesquisa foi construída. No quarto, discuto os resultados verificados, focando nas crenças, emoções e ações da participante, bem como na relação entre os conceitos. No quinto, apresento as considerações finais, onde retomo as perguntas de pesquisa, na tentativa de respondê-las com base nos dados analisados e discutidos. Além disso, apresento implicações, limitações deste estudo e sugestões que podem nortear pesquisas futuras.

CAPÍTULO II REVISÃO DE LITERATURA

É preciso diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, até que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática. (Paulo Freire)

Neste capítulo, apresento os pressupostos teóricos que fundamentaram o desenvolvimento desta pesquisa. O capítulo está dividido em cinco seções. Na primeira seção, discorro sobre a formação de professores de línguas no contexto brasileiro. Na segunda e terceira seções, apresento e discuto, respectivamente, a natureza dos conceitos de crenças e emoções e sua relação com os processos de ensino e aprendizagem de línguas e com a formação de professores. Na quarta seção, trabalho os conceitos de crenças, emoções e ações de professores de línguas apoiado em pesquisas que abordam esses conceitos de maneira interativa. Na quinta e última seção, discorro acerca do ensino remoto emergencial de LI em tempos de pandemia no Brasil.

2.1. A formação de professores de línguas: perspectivas, possibilidades e desafios

Dentro da Linguística Aplicada (doravante LA), a formação de professores de línguas tem passado por transformações diversas, e, conseqüentemente, são notórias as mudanças ocorridas nas últimas décadas. Antes de apresentar algumas perspectivas, possibilidades e desafios ligados à formação de professores de línguas no Brasil, acredito que seja pertinente discutir: por qual razão é relevante investigar a formação de professores de línguas? Quais são as contribuições desse tipo de pesquisa para a formação de professores de línguas no cenário nacional? E para a área de LA? Na concepção de Miller (2013), quatro são as contribuições principais que justificam a relevância desse tipo de pesquisa na LA.

A primeira contribuição diz respeito ao “fortalecimento acadêmico para as práticas de formação de professores, já que ajuda a aprofundar o entendimento dos processos de formação, tanto inicial quanto continuada” (MILLER, 2013, p. 100). A segunda contribuição relaciona-se ao enriquecimento do campo metodológico, promovendo o desenvolvimento da pesquisa qualitativa e interpretativista. A terceira contribuição refere-se à promoção e ao fortalecimento do status institucional de formadores de professores, no cenário nacional e internacional. Por fim, a quarta e última contribuição considerada por Miller (2013), talvez, a mais significativa

dentro da LA contemporânea, relaciona-se às questões de transformação social, e ética dos diversos agentes envolvidos em processos de formação de professores.

O desenvolvimento dos estudos em formação de professores na LA é dividido por Miller (2013) em três momentos distintos, como apresentado no quadro abaixo.

Quadro 1 - Mudanças no foco das pesquisas em formação de professores de línguas

Período	Descrição
1950-1960	O ensino da língua de maneira efetiva em um curto período. Estudos voltavam-se à comparação de métodos, abordagens e técnicas com foco nos professores de línguas estrangeiras em serviço (MILLER, 2013, p. 115);
1960-1990	Estudos acerca do papel do professor no processo de ensino da língua, com foco no melhoramento das práticas a partir das ações, performance no contexto da sala de aula;
A partir dos anos 90	A partir desse período, a sala de aula torna-se alvo de pesquisas, mas professores e aprendizes ainda eram apenas objetos para se coletar dados e não assumiam papéis protagonistas nas investigações.

Fonte - O autor (adaptado de MILLER, 2013)

Conforme ilustrado no Quadro 1, o foco das pesquisas em formação de professores de línguas passou por um processo de evolução e ressignificação, dando lugar a uma perspectiva sociocultural. Isso significa que o processo de ensino-aprendizagem de línguas assumia outra forma, não sendo associado à simples transmissão de informação e conhecimento, mas a uma prática social e cultural (MILLER, 2013).

Nesse sentido, as pesquisas em formação de professores passaram a reconhecer professores e formadores de professores como sujeitos capazes de construir conhecimento por meio de um processo interpretativo e reflexivo ao ensinar e aprender línguas (MILLER, 2013). Conforme ainda salienta Miller (2013), tais mudanças podem ser compreendidas como resultado das diversas críticas feitas por pesquisadores aos modelos tecnicistas que se proliferavam na época, além da busca por transformação social pelo viés educacional e a necessidade de se pensar meios eficazes para a construção do conhecimento.

Assim, professores em formação e formadores de professores começaram a desempenhar papel ativo nas pesquisas, como seres capazes de refletir sobre suas próprias experiências e trajetórias (MILLER, 2013). Dentro desse contexto de transformação, formar professores não significava *passividade* ou transferência de conhecimento — conforme alguns modelos propunham até aquele momento — mas *capacidade de agir (agência)* e refletir de forma crítica sobre suas práticas (MILLER, 2013).

Com base nesse novo processo de interpretação e ressignificação, fez-se necessário que os formadores refletissem sobre uma formação de professores calcada na crítica e na ética, com o intuito de formar profissionais capazes de refletir criticamente sobre suas trajetórias de formação inicial ou continuada (MILLER, 2013). À medida que formadores de professores compreenderam a importância da autocriticidade e reflexividade — por ambas as partes: aprendizes e professores —, eles começaram a investigar suas próprias práticas enquanto formadores, para que pudessem acompanhar de maneira mais ativa e efetiva o desenvolvimento dos futuros profissionais (MILLER, 2013).

Dessa forma, a pesquisa participativa e a prática exploratória ganharam espaço e, conseqüentemente, os estudos em formação de professores de línguas tornaram-se mais reflexivos (MILLER, 2013). Ademais, Miller (2013) reconhece que, a partir da nova conjuntura, a preocupação dos pesquisadores estava voltada à compreensão sobre *como* o conhecimento era construído e não ao resultado final. Nessa lógica, as pesquisas começaram a fazer uso de diários, narrativas, entrevistas, etc. enquanto instrumentos fundamentais, a fim de se identificar e compreender os processos formativos de modo mais abrangente, com maior clareza e profundidade (MILLER, 2013).

Após apresentar a relevância em se estudar a formação de professores de línguas e traçar um panorama que nos permite identificar tais mudanças, Miller (2013) enfatiza que é indispensável potencializar as diferentes vozes, principalmente em contextos marginalizados. A autora ressalta: “a maioria das pesquisas sobre ensino-aprendizagem, nas quais considero que alunos são pouco ouvidos, acredito que as vozes dos licenciandos ou dos professores em formação continuada estavam silenciadas” (p. 113). A partir disso, Miller (2013) destaca que os próprios formadores de professores tornaram-se protagonistas nas pesquisas tardiamente.

Moraes Bezerra (2014) corrobora a reflexão de Miller (2013) e argumenta que a formação do professor de línguas deve ser embasada nas lutas das minorias, nas diferentes representações sobre como meninos/homens e mulheres/meninas⁶ devem ser e agir por meio do discurso, em diferentes marcadores sociais que são determinantes a essas vidas. Além disso, essas formações devem pensar sobre como professores são cobrados, como devem agir e se comportar em algumas disciplinas ou ainda “sobre qual deva ser o conteúdo privilegiado em sala de aula” (p. 164). Conforme Moraes Bezerra (2014) salienta,

⁶ Considero as reflexões propostas por Miller (2013) e Moraes Bezerra (2014) pertinentes e importantes à formação de professores de línguas. Todavia, é significativo reconhecer também os corpos *não binários* que pertencem ao espaço escolar.

Na área de formação do docente de línguas, mapear desafios é tarefa fácil – mesmo porque muitos não são tão novos assim. Difícil, contudo, é abarcar todos os que se apresentam para reflexão dos professores formadores, dos licenciandos ou de outros atores envolvidos no processo formativo. (p. 159)

Assim, Miller (2013) e Moraes Bezerra (2014) reconhecem a existência de novas demandas (sociais, culturais, contextuais) que perpassam a profissão docente, as maneiras de se ensinar e aprender uma língua, bem como “o uso da linguagem nas práticas sociais dentro e fora de contextos escolares” (MORAES BEZERRA, 2014, p. 160). É preciso, pois, reconhecer que professores, aprendizes e formadores de professores compreendem o processo de ensino-aprendizagem de maneiras singulares, distintas, de acordo com finalidades e propósitos específicos para o uso de uma língua. Além disso, conforme sugere a literatura em LA, “os contextos de atuação apresentam-se tão diversos quanto podem ser os diferentes grupos de alunos e situações físicas de ensino e aprendizagem” (MAGNO E SILVA, 2015, p. 1).

Leffa (2001) afirma que “a sala de aula não é redoma de vidro, isolada do mundo, e o que acontece dentro dela está condicionado pelo que acontece lá fora” (p. 334). Nesse sentido, o autor sugere que é dever dos professores e das professoras de LI a busca por conhecimentos externos ao contexto da sala de aula. Moraes Bezerra (2014) reforça o conceito do autor ao pontuar que “a sala de aula não é uma ilha. Consequentemente também não o são as instituições formadoras. O que acontece globalmente reverbera no espaço local” (p. 164). Considero que esse seja um desafio pertinente a ser problematizado na área de formação de professores, não apenas de línguas, uma vez que estamos falando sobre a formação de uma classe em tempos críticos (BARCELOS, 2019; PESSOA, 2019).

Além do desafio em romper com as fronteiras da sala de aula e buscar formação fora dos contextos profissionais, outras barreiras podem ser citadas na formação de professores. A pesquisa de mestrado de Fernandes (2014), por exemplo, evidencia que muitos são os obstáculos enfrentados por docentes na contemporaneidade, principalmente nos contextos escolares. Conforme salienta a pesquisadora, professores relatam “a indisciplina generalizada, ausência de valores éticos, desmotivação para aprendizagem, baixa remuneração e a violência em sala de aula” (FERNANDES, 2014, p. 9) como problemas mais recorrentes nos contextos em que atuam, além da falta de prestígio com a disciplina de LI.

De acordo com Rodrigues (2016),

A experiência inicial, muitas vezes traumática, é constantemente relatada pelos professores recém-formados. É o momento em que esse professor constata sua formação deficiente (tanto linguística quanto teórica), se sente desamparado, já que, por estar longe da universidade, não conta com o apoio dos professores e orientadores

e agora, na escola ou no curso de idiomas onde trabalham, contam ainda menos com o acompanhamento de um supervisor ou simplesmente com o auxílio de algum colega mais experiente (p. 19).

Na tentativa de fornecer suporte emocional, reflexão crítica sobre como lidar com os dilemas da profissão e promover acolhimento a professores de línguas estrangeiras, surgem os projetos de educação continuada. Barcelos e Coelho (2010) acreditam que “a melhor maneira de manter-se atualizado é engajar-se em um processo de formação continuada” (p. 38). Segundo as autoras, a formação continuada pode oferecer aos professores subsídios na área de formação para que possam aplicar em suas práticas, se atualizarem de maneira contínua, a fim de minimizar os problemas cotidianos enfrentados por eles em sala de aula (BARCELOS; COELHO, 2010).

Barcelos (2019) baseia-se no conceito freiriano da amorosidade e afirma que é preciso preparar professores para uma prática docente responsável. A autora sinaliza para uma formação que prepare emocionalmente professores para o exercício da docência, pois, segundo ela esse é um desafio “de ordem política e social” (p. 52) que pode fazer nascer em professores emoções negativas, como a desmotivação e a desesperança, causando sérios problemas à saúde física e mental desses profissionais. De forma semelhante, Pessoa (2019) afirma ser indispensável que professores sejam capazes de “problematizar esse mundo em que imperam desigualdades em todas as esferas da vida social” (p. 174).

Nessa perspectiva, é indispensável refletir criticamente suas práticas nos diferentes contextos enquanto agentes de transformação e problematização da realidade (PESSOA, 2019). Considero que o conhecimento sobre os diferentes contextos de atuação onde o professor de línguas poderá exercer a prática docente (escola pública, escola privada, curso privado de idiomas, etc.) após concluir o curso de licenciatura devem fazer parte de sua formação. Assim, é necessário apresentar de forma objetiva e sistemática os desafios e possibilidades que cada contexto pode trazer à sua prática, bem como possíveis ações e caminhos que o professor poderá seguir para lidar com as inúmeras adversidades e demandas na profissão. Por isso, faz-se necessário o desenvolvimento de habilidades técnicas (linguísticas, metodológicas e práticas) e emocionais, a fim de fornecer ao profissional melhor preparo para lidar com todas as questões que a atividade docente abarca.

Com base nas contribuições trazidas por Barcelos (2019) e Rocha Pessoa (2019), percebo que, tanto na LA quanto na Linguística Aplicada Crítica (LAC), a preocupação parece estar voltada à criticidade por parte dos professores e ao enfrentamento responsável em tempos de crise, pois os processos formativos nos cursos de Letras, as universidades federais e o sistema

educacional brasileiro sofrem com o descaso por parte das instâncias governamentais. Barcelos (2019) argumenta que “formar professores deve ser sempre uma tarefa crítica. Todos os tempos são críticos, pois a educação é uma tarefa que, por sua própria natureza, é crítica” (p. 44).

De acordo com Miller (2013), a formação de professores de línguas na contemporaneidade deve ser baseada na reflexão crítica, conforme já postulado anteriormente. Miller (2013) enfatiza que “a pesquisa reflexiva é considerada mola propulsora para a aprendizagem em geral e para a formação inicial, ou continuada do professor” (p. 115). Do ponto de vista da autora, é imprescindível a investigação dos espaços e processos de formação aluno-pesquisador em geral e, também, do licenciando-pesquisador. Silva Junior (2019), em consonância com os pressupostos de Miller (2013), Moraes Bezerra (2014), Barcelos (2019), Pessoa (2019), dentre outros, ressalta a importância de uma formação de professores calcada na crítica e em uma abordagem sociocultural e reflexiva. Nas palavras do autor:

Passamos, ao longo de séculos e dos milênios, por caminhos que hoje não pensamos em passar novamente. A sociedade exige de nós posturas e práticas reflexivas que nos atribuam vozes suficientes para ressignificar ações posteriores. Em linhas gerais, necessitamos sermos e formarmos professores-pesquisadores, uma vez que é pelo viés da pesquisa que nos constituímos como sujeitos ativos e táticos. (p. 190-191)

Assim como posturas e práticas reflexivas são pertinentes e indispensáveis na formação de professores de línguas, como destacam alguns dos autores supracitados (MILLER, 2013; MORAES BEZERRA, 2014; SILVA JUNIOR, 2019), o aspecto emocional de professores e formadores de professores não podem ser esquecidos ou deixados de lado. Miller (2013), por exemplo, chama atenção ao papel que os fatores afetivos exercem sobre os indivíduos envolvidos nos processos de formação. De acordo com ela, é fundamental um olhar atento aos professores em formação inicial e em serviço para que eles possam expressar o que sentem. Miller (2013), desse modo, reafirma o que havia sido postulado por Hargreaves (2005) sobre a necessidade que professores possuem, principalmente nos primeiros anos em serviço, de apoio para que possam se sentir confiantes e confortáveis em suas práticas. Golombek e Doran (2014) e Magno e Silva (2015) também destacam a importância em se compreender e oferecer apoio às questões cognitivas, emocionais e práticas de professores nos primeiros anos de profissão.

Para Magno e Silva (2015), professores de línguas precisam saber *como ensinar*. Assim, ressalta que a prática de formar futuros professores deve-se voltar ao “ensinar a pensar, ensinar a pesquisar, ensinar a confrontar e ensinar a encontrar soluções” (p. 1). Ainda segundo a autora, professores necessitam adquirir saberes e competências “articulados em torno dos eixos dos saberes referentes a saber usar a língua, saberes sobre a língua e saberes profissionais – saber

ensinar a língua” (MAGNO E SILVA, 2015, p. 1). Na concepção dessa mesma pesquisadora, tais saberes e competências “podem ser construídos ao longo de um curso de formação de professores” (p. 1).

No caso desta pesquisa, por exemplo, a investigação está centrada em uma professora de língua inglesa em serviço na escola pública. Mas o que sabemos sobre a formação de professores de línguas estrangeiras (LEs) no Brasil? Como esse professor é preparado para ensinar uma língua estrangeira? Quem é esse professor e o que a sociedade moderna espera dele? E o mercado de trabalho? A fim de ser mais específico, na tentativa de responder, brevemente, às perguntas propostas, recorro a algumas pesquisas que investigaram a formação de professores de LI em serviço no contexto brasileiro.

Celani (2010) afirma que a formação de professores de LEs, no Brasil, apresenta resultados decepcionantes, sendo caracterizada pela autora como “inadequada e ineficiente” (p. 61). Para Celani (2010), o fracasso na formação desses profissionais pode refletir na atuação deles no mercado de trabalho. Além disso, a autora menciona possíveis problemas que geralmente perpassam a formação de professores de LEs, como conhecimento linguístico insuficiente, ausência de pensamento crítico, aspectos teórico-metodológicos não adquiridos durante a formação, dificuldade de relacionar teoria e prática, etc. (CELANI, 2010).

De fato, muitas são as barreiras e desafios a serem superados na formação de professores de LEs no cenário nacional. Nesse sentido, Rodrigues (2016) salienta que a formação de professores de LEs deve ser pensada pelo aspecto profissional (técnico) e intelectual (cultural). Na concepção do autor, a formação intelectual engloba “um domínio do conteúdo (linguístico e literário) da língua que se ensina, de um conhecimento teórico que busque também a interdisciplinaridade ou transdisciplinaridade, tão defendidas atualmente” (RODRIGUES, 2016, p. 20-21). Todavia, para Rodrigues (2016), os cursos de Letras parecem não conseguir abarcar todas essas questões durante as trajetórias dos professores em formação inicial, similar ao postulado por Celani (2010) sobre as lacunas presentes nos processos formativos desses profissionais. Ainda segundo Rodrigues (2016), ser um professor de LEs na contemporaneidade:

[...] Não significa simplesmente dominar o conteúdo da sua área de atuação, mas sobretudo saber o que fazer com aquele conteúdo que se domina, decidir que uso dará a ele, decidir a forma como deve ser transmitido o conhecimento que adquiriu e, dentro de uma perspectiva ainda mais moderna, ter a consciência de que o conhecimento se constrói e se troca e que não se considera pronto e acabado com a colação de grau (p. 25).

Em outras palavras, o professor não deve ser compreendido como detentor de todo o conhecimento sobre uma língua, mas deve saber como abordar aquele conteúdo de maneira eficaz, reflexiva e crítica em sala de aula. Além disso, Rodrigues (2016) postula que o professor necessita estar aberto a aprender a ensinar, aprender sobre a língua e perceber o processo de ensino-aprendizagem como contínuo, não acabado. Assim, o professor deve agir criticamente sobre a sua prática para que possa melhorá-la e/ou (re)significá-la (RODRIGUES, 2016).

Em relação ao professor de LI, estudos realizados nas últimas décadas demonstram, “além de preocupação e inquietação com a qualidade da formação desses profissionais, a necessidade de constante revisão das práticas e abordagens de ensino e adequações às exigências da sociedade” (SANTOS; LIMA, 2011, p. 552). Moraes Bezerra (2014) evidencia que o processo de formação do professor de LI não deve ser resumido em ‘receitas prontas’, devido à complexidade do processo e pontua que é preciso refletir “não apenas a prática do formador, mas também a do professor em formação” (p. 166).

Em suma, é evidente a preocupação dos pesquisadores com uma formação pautada no constante processo crítico-reflexivo de professores e no diálogo da teoria com a prática, considerando as práticas sociais nos contextos escolares, nas universidades e nos projetos de formação inicial ou continuada. Contudo, acredito que para que isso aconteça, é necessário investimento financeiro na formação de professores e no desenvolvimento de trabalho emocional junto a professores e formadores de professores nos diferentes contextos formativos no Brasil. Por fim, faz-se relevante repensar os currículos dos cursos de Letras, a fim de se oportunizar maior proximidade dos licenciandos com a prática, reflexividade, criticidade e realidade social.

Penso que seja um processo de tomada de consciência sobre: quem eu sou enquanto professor de língua(s)? De que lugar eu falo e para quem eu falo? Quais são os meus privilégios? Qual é o meu papel social enquanto educador em serviço? Como posso trans(formar) a realidade dos discentes e promover uma educação de qualidade e inclusiva, mesmo com todas as dificuldades que perpassam a profissão? Como posso refletir criticamente sobre a minha prática ao ensinar uma língua? Concluo esta seção com algumas perguntas, mas sem trazer respostas prontas. Espero que professores, nos diferentes estágios da carreira docente; assim como os formadores de professores, tenham boas reflexões.

Nesta seção, refleti acerca da formação de professores de línguas, apresentando as mudanças no foco das pesquisas em LA, perspectivas atuais, possibilidades e desafios. Além disso, discuti, brevemente, a formação de professores de LI. As pesquisas e reflexões aqui

trazidas são relevantes para o desenvolvimento do campo teórico-metodológico na área de formação de professores em LA e para a reflexão crítica de professores e formadores de professores sobre seus processos formativos, seja em formação inicial ou continuada. Na próxima seção, discorro acerca das crenças sobre ensinar e aprender línguas na LA, com base em pesquisas que foram desenvolvidas no cenário nacional e internacional.

2.2. Crenças sobre o ensino-aprendizagem de línguas

Nesta seção, defino e discuto o conceito de crenças sobre ensino-aprendizagem de línguas, com base na literatura existente acerca do construto. Em seguida, discorro sobre pesquisas, no Brasil e no exterior, que investigam crenças de professores de línguas em serviço. Por fim, explico e detalho a relação entre as crenças e ações de professores.

2.2.1. O conceito e a natureza das crenças sobre ensino-aprendizagem de línguas

A revisão de Barcelos (2007b⁷) aponta que, desde meados dos anos 90, a pesquisa acerca de crenças sobre ensino-aprendizagem de línguas cresceu significativamente no Brasil, tendo passado por vários períodos (cf. BARCELOS, 2006), resultando em várias publicações sobre o tema, tanto no Brasil (BARCELOS, 2006; 2007b) quanto no exterior (BORG, 2006). Essas inúmeras publicações sugerem que as crenças são fundamentais na formação e no desenvolvimento profissional de professores, pois, a partir delas, conseguimos compreender as ações e práticas do docente em atuação em seus respectivos contextos de ensino (BARCELOS, 2007b).

Os estudos focando crenças sobre ensino-aprendizagem de línguas, no Brasil, podem ser divididos em três (3) períodos (BARCELOS, 2007b). O primeiro período é chamado de *Período Inicial* (1990-1995) e engloba pesquisas advindas do cenário nacional em que poucos pesquisadores se dedicavam aos estudos das crenças. O segundo período, denominado *Período de Desenvolvimento e Consolidação* (1996-2001), indica o avanço nos percursos metodológicos nas pesquisas em crenças, sendo marcado pela presença de algumas dissertações e teses. Por último, apresenta-se o terceiro período, chamado *Período de Expansão* (2002-2007). Este, por sua vez, aponta para o crescente número de trabalhos nacionais. Dada a vasta literatura em crenças sobre ensino-aprendizagem de línguas, que é composta por trabalhos de conclusão de curso, teses, dissertações, capítulos de livros, periódicos e inúmeros capítulos

⁷ Para uma descrição mais detalhada e profunda sobre estudos em crenças de professores desenvolvidos no Brasil, ver Barcelos (2007b).

de livros acerca do conceito, acredito que, a partir dos anos de 2008 até o presente, pode-se dizer que os estudos em crenças mereçam ser reconhecidos como consolidados no Brasil e no exterior, reafirmando o postulado pela literatura em LA (BARCELOS, 2013).

Para Pajares (1992) e Borg (2006), o sistema de crenças é profundamente complexo. Segundo Pajares (1992), o conceito é essencial e indispensável para a formação de professores de línguas, pois está relacionado ao desenvolvimento profissional, comportamento e ações no contexto da sala de aula, já que são compreendidas como verdade para o indivíduo que acredita. Além disso, para esses autores, o sistema de crenças engloba não apenas aquilo que o indivíduo acredita, mas também o contexto em que ele se insere (BORG, 2006; PAJARES, 1992).

Para Pajares (1992) e Barcelos (2004), o conceito de crenças parece ser complexo e problemático de ser definido, mesmo já tendo sido postulado em diversas áreas do conhecimento, como na Filosofia, na Educação, na Sociologia e na Psicologia (BARCELOS, 2004; PAJARES, 1992). Desse modo, a literatura acerca do conceito apresenta diversas palavras para se referir a “crenças”, tais como: representações sociais, conhecimento, concepções, cultura de ensinar, atitudes, opiniões, princípios, entre outras palavras. Segundo Pajares (1992) e Barcelos (2004), as diferentes terminologias associadas ao conceito dificultam a sua compreensão e o torna mais complexo e plural. Nesse sentido, Pajares (1992) argumenta que “crenças raramente são claramente definidas em estudos ou utilizadas explicitamente como ferramenta conceitual”⁸ (p. 313). O autor sugere que a dificuldade em se definir de maneira mais clara o conceito pode estar relacionado à distinção que os autores sempre fazem ao trabalharem os conceitos de crenças e conhecimento. Para Pajares (1992), “crença é baseada em avaliação ou julgamento; conhecimento é baseado em algum fato objetivo”⁹ (p. 313). Para Barcelos (2014), crenças podem ser definidas como:

[...] Uma forma de pensamento, construções da realidade, modos de ver e perceber o mundo e seus fenômenos que são co-construídos em nossas experiências e que resultam de um processo interativo de interpretação e (re)significação, e de estar em um mundo e fazer coisas com os outros. (BARCELOS, 2014, p. 10)¹⁰

⁸ Minha tradução para: “[...] beliefs are seldom clearly defined in studies or used explicitly as a conceptual tool.” (PAJARES, 1992, p. 313)

⁹ Minha tradução para: “[...] Belief is based on evaluation and judgment; knowledge is based on objective fact.” (PAJARES, 1992, p. 313)

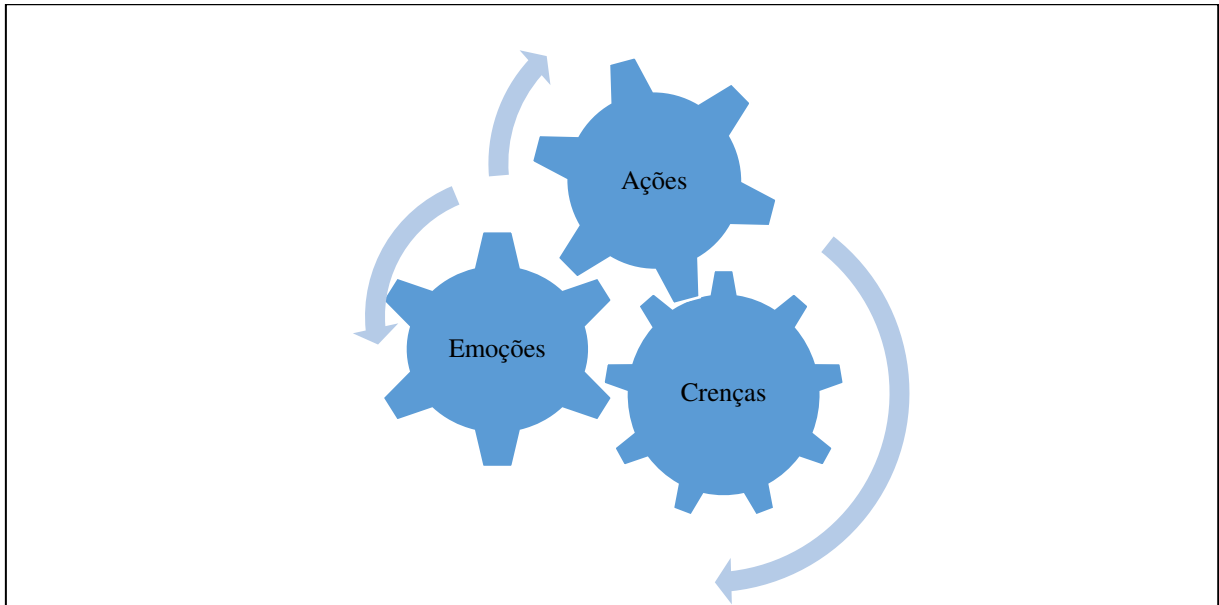
¹⁰ Minha tradução para: “[...]“...a form of thought, constructions of reality, ways of seeing and perceiving the world and its phenomena which are co-constructed within our experiences and which result from an interactive process of interpretation and (re)signifying, and of being in the world and doing things with others. (BARCELOS, 2014, p. 10)

Essa definição sugere que crenças são dinâmicas e construídas socialmente, culturalmente e dinamicamente por meio das interações dos sujeitos em diferentes contextos (BARCELOS; KALAJA, 2011). Ademais, Barcelos (2014) explica que, no processo de ensino-aprendizagem de línguas, as crenças possuem relação com as vivências anteriores individuais e com os outros. Dessa maneira, as crenças permitem a atribuição de sentidos e significados singulares de indivíduo para indivíduo e suas experiências com o meio, em determinado tempo e espaço (BARCELOS, 2014).

A fim de potencializar ainda mais o conceito de Barcelos (2014) e buscando atender ao meu objeto de pesquisa, acredito que as crenças podem ser compreendidas, neste trabalho, como um sistema de pensamentos, formas de experienciar e sentir o mundo e seus fenômenos, resultantes das interações humanas estabelecidas por indivíduos socioculturalmente posicionados, que podem influenciar nossas ações e emoções ao agir em sociedade. Similar a Barcelos (2006), as crenças podem ser caracterizadas como “sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais” (BARCELOS, 2006, p. 18), passíveis de mudanças e/ou (re)significações.

Ao definir as crenças como formas de experienciar e sentir o mundo e seus fenômenos, baseio-me na literatura da área de LA no Brasil (ARAGÃO, 2011, 2017; BARCELOS, 2006, 2013, 2015; BARCELOS; KALAJA, 2011; 2013; BARCELOS; DA SILVA, 2015; REZENDE, 2014; RODRIGUES, 2015) e no exterior (BORG, 2003, 2006, 2015; FARRELL; BENNIS, 2013; FRIDJA *et al.*, 2000; ZEMBYLAS, 2006) que abordam a relação entre crenças, emoções e ações, que será discutida mais adiante neste capítulo. Todavia, o esquema adiante foi criado para explicitar como os conceitos se interligam:

Esquema 1 - A relação entre as crenças, emoções e ações



Fonte – O autor

Conforme explicita o diagrama 1, a relação entre as crenças, emoções e ações pode ser compreendida como uma espécie de engrenagem, onde um indivíduo encontra-se socio-culturalmente posicionado no mundo e é influenciado por práticas sociais, experiências e ações. Todas essas influências contextuais podem produzir crenças e/ou emoções em determinado momento, uma vez que nós somos aquilo que sentimos e acreditamos. Ao acreditar e sentir, por sua vez, agimos em sociedade, construímos e estabelecemos relações, praticamos ações e vice-versa.

Os trabalhos de Barcelos (2013) e Barcelos e Kalaja (2011) memoram outros estudos, que caracterizam a natureza das crenças como:

1. Flutuantes: crenças flutuam e tem uma trajetória complexa sobre diferentes aspectos, em diferentes períodos;
2. Complexas e dialéticas: sistema dinâmico complexo; estáveis e dinâmicos; paradoxais; inter-relacionados, multidimensionais;
3. Transformacionais e transformativas: “não é impor crenças aos alunos e professores numa perspectiva ética, nem compreender crenças de alunos e professores através de sua própria reflexão (êmica), mas é promover uma abordagem transformativa das crenças que permita que os participantes possam se tornar agentes de sua própria mudança: uma perspectiva épica” (NEGUERUELA-AZAROLA, 2011);
4. Relacionadas aos micro e macro contextos e discursos políticos;

5. Relacionadas a emoções e autoconceito: as crenças são mediadas pelas dimensões afetivas;
6. Orientadas por outros: pares significativos que influenciam e afetam nossas decisões de incorporar novas, reforçar ou abandonar velhas crenças;
7. Influenciadas por reflexão e propiciamento: o propiciamento é relacional e reflete a maneira que os indivíduos relacionam o ambiente com eles mesmos, ou mais especificamente, com suas expectativas ou necessidades (PENG, 2011).

Além disso, acredito ser importante ressaltar a natureza cultural das crenças. Conforme relatado em um dos primeiros trabalhos a respeito de crenças sobre ensinar e aprender línguas, no Brasil (BARCELOS, 1995), a natureza das crenças pode ter relação com aspectos culturais. Assim, as crenças podem ser caracterizadas também como sendo culturais, uma vez que somos seres influenciados cotidianamente por um repertório cultural socialmente construído ao longo dos anos, de acordo com o meio em que estamos inseridos e com as práticas sociais que perpassamos. Um exemplo a ser lembrado é o discurso socioculturalmente construído acerca do processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa nas escolas públicas brasileiras (BARCELOS, 2000, 2006, 2011; COELHO, 2005; LIMA, 2012; ZOLNIER, 2007), no qual aprendizes e professores reproduzem diferentes crenças sobre aprender e ensinar inglês, o que pode influenciar nossas ações e reforçar essas crenças.

Nesse sentido, para Barcelos (2013), as pesquisas sobre crenças no ensino-aprendizagem de línguas apontam que, em primeiro lugar, elas têm um papel muito mais central do que se pensava, não somente na aprendizagem de uma língua, mas também no ensino de línguas. Em segundo, as crenças são caracterizadas como sócio-cognitivas, dinâmicas e dependentes do contexto (BARCELOS, 2006). Em terceiro, elas possuem uma relação complexa com a agência do aprendiz e, também, do professor; e com ações que podem facilitar ou dificultar o processo de ensino-aprendizagem de uma segunda língua. Em outras palavras, as crenças podem nos ajudar na compreensão das ações e no processo de tomada de decisões dos professores em sala de aula (BORG, 2006; PAJARES, 1992; WOODS, 1996), bem como podem nos auxiliar na reflexão e na compreensão do processo de mudança educacional, uma vez que nenhuma mudança efetiva acontece sem uma mudança de crenças (RICHARDS; LOCKHART, 1994). Richard e Lockhart (1994) salientam que é no relato de crenças e nos conhecimentos dos professores que eles constroem uma cultura de ensinar durante suas

trajetórias. Por fim, cabe destacar que as crenças interagem com as emoções de maneira dinâmica e vice-versa (ARAGÃO, 2011, 2017; BARCELOS, 2013, 2015; ZEMBYLAS, 2006).

Vieira-Abrahão (2002) e Rodrigues (2015) afirmam que mais oportunidades precisam ser dadas a professores de inglês em formação inicial e em serviço para que eles tenham conhecimento de suas crenças, podendo, assim, refletir sobre elas com criticidade, sendo capazes de pensar sobre maneiras de ensinar, aprender mais sobre si mesmos enquanto futuros professores e mudá-las se necessário. Desse modo, como observa-se na literatura, a prática reflexiva ao longo do processo de formação é fundamental, porque o que os professores de LI acreditam sobre ensino-aprendizagem de línguas influencia na prática, nas identidades, na competência profissional e no desenvolvimento deles. Essa prática reflexiva pode implicar na mudança de crenças.

Segundo Pajares (1992), as mudanças que o sistema de crenças pode sofrer acontecem de maneira gradual e podem envolver conflitos: rejeitar novas ideias, acomodar novas informações e desenvolver novas crenças. As crenças, segundo Barcelos (2007a), são passíveis de mudanças, que podem acontecer de duas maneiras: (a) quando existe a consciência do que se faz, seguida de uma resignificação ou reafirmação da crença e da prática atual; ou (b) quando novas crenças são construídas e são responsáveis pela mudança do comportamento (ações). Conforme argumenta a autora, essa mudança das crenças de professores é descrita como uma espécie de “ferramenta” contra o desconforto causado por frustrações entre as crenças, ações, identidade e emoções, validando o que foi compreendido por Zolnier (2010), de que certas crenças enraizadas na prática do professor podem afetar a sua identidade profissional.

No Brasil, Barcelos (2008) compreende que as pesquisas sobre crenças e formação de professores “devem se situar nos contextos de ensino-aprendizagem e devem relacionar as crenças com a prática, em colaboração com o professor” (p. 8), como é o caso desta pesquisa. Para Barcelos (2008), quando se analisa as crenças de professores, não basta apenas mencioná-las. É preciso que o professor tenha acesso a esses resultados para que ações de colaboração com a escola sejam realizadas (em forma de palestras ou oficinas na própria escola com a participação de todos, por exemplo) (BARCELOS, 2008).

No exterior, a recente revisão teórica de Borg (2019) traça um panorama acerca dos estudos realizados em *cognição de professores*, perspectivas e debates, considerando os avanços das pesquisas, sua complexidade, bem como metodologias pluralistas de análise de crenças em pesquisas no campo da LA. Nas palavras de Borg (2019), ao se falar em cognição de professores, devemos pensar que esse é um conceito que descreve aspectos pessoais que são

invisíveis ao trabalho docente desses indivíduos. Em outras palavras, o autor aponta que a pesquisa em cognição de professores “não busca apenas descrever o que os professores sabem, acreditam, e assim por diante” BORG, 2019, p. 2)¹¹, mas compreender a influência desses fatores no que os professores fazem e como eles desenvolvem. Borg (2019) caracteriza a pesquisa em cognição de professores como uma

[...] investigação que busca, com referência aos seus aspectos pessoais, profissionais, sociais, culturais e contextos históricos, para compreender as mentes e emoções dos professores e o papel que desempenham no processo de se tornar, ser e se desenvolver como professor. (p. 20)¹²

Ao reconhecer as pesquisas em cognição de professores como um campo bastante consolidado na área, Borg (2019) argumenta que pesquisadores necessitam ir além na investigação, compreensão e categorização de crenças e devem buscar relacioná-las aos aspectos emocionais, identitários e contextuais que perpassam as trajetórias de professores em formação inicial e em serviço em seus respectivos contextos, conforme já havia sido sugerido na literatura em LA anteriormente no Brasil (BARCELOS, 2015). Esse é o caso desta pesquisa, que investiga as crenças e emoções de uma professora de inglês em serviço na escola pública.

Nesta seção, apresentei a definição de crenças sobre ensino-aprendizagem de línguas na área da LA, assim como a natureza do conceito e a sua importância para a formação de professores de línguas. Na próxima seção, discorro acerca de estudos que trabalharam as crenças de professores em serviço sobre ensinar e aprender línguas.

2.2.2. Crenças de professores em serviço sobre ensinar e aprender línguas: o que dizem as pesquisas?

Conforme sugerido na seção anterior, os estudos em crenças no ensino-aprendizagem de línguas são tidos como um campo de pesquisa consolidado no Brasil e no exterior (BARCELOS, 2013). Todavia, o conceito ainda é bastante investigado devido à sua complexidade (PAJARES, 2002) e relevância para a LA. No Brasil, alguns estudos recentes comprovam a existência de trabalhos que investigaram crenças de professores de LEs em serviço (BATISTA, 2013; COSTA, 2013; MENEHINI, 2013; SALOMÃO, 2012;

¹¹ Minha tradução para: “[...] seeks not only to describe what teachers know, believe, and so on” (BORG, 2019, p. 2).

¹² Minha tradução para: “Inquiry which seeks, with reference to their personal, professional, social, cultural and historical contexts, to understand teachers’ minds and emotions and the role these play in the process of becoming, being and developing as a teacher.” (BORG, 2019, p. 20)

SALOMÃO; MENEGHINI, 2015), assim como no exterior (BORG, 2015; 2019; COUPER, 2019; MASATOSHI SATO; OYANEDEL, 2019).

A revisão teórica de Barcelos (2008) apresenta trabalhos a respeito de crenças de professores em serviço que foram desenvolvidos entre a década de 90 e os anos 2000 (CARAZZAI, 2002; DAMIÃO, 1994; FÉLIX, 1998; KUDIESS, 2005; MALÁTER, 1998; MARTINS, 2001; REYNALDI, 1998; ROLIM, 1998). Barcelos (2008) discorre sobre trabalhos que foram realizados com professores em instituições públicas, escolas públicas, cursos de extensão em universidades federais e cursos de idiomas (BARCELOS, 2008). É interessante ressaltar que, conforme explicita Barcelos (2008), as crenças encontradas nesses estudos “são bem diferentes daquelas presentes em contexto de formação inicial” (BARCELOS, 2008, p. 4). Nos próximos parágrafos, reviso alguns desses estudos de crenças de professores de inglês em serviço, mencionados nas pesquisas supracitadas.

Batista (2013) investigou as crenças de duas (2) professoras de LI recém-formadas em serviço em contextos distintos: na escola pública e na particular. O estudo em questão voltou-se para a conscientização de crenças sobre a avaliação em LI. Os dados foram coletados por meio de atividades desenvolvidas em um curso desenhado de acordo com o paradigma reflexivo; e os instrumentos de pesquisa usados foram diários reflexivos, sessões reflexivas e um questionário. Os resultados apontaram para a tomada de consciência por parte dos professores sobre suas crenças, além da percepção de que tais crenças influenciavam negativamente as práticas avaliativas nos contextos de ensino em sala de aula.

Costa (2013), em sua dissertação de mestrado, investigou as práticas discursivas de dois professores de LI de escolas públicas, objetivando analisar suas crenças e representações sobre a formação continuada. Para a coleta dos dados, foram utilizados um questionário, uma entrevista e uma narrativa. Os resultados sugeriram crenças e representações sobre cursos de formação continuada, a disponibilidade de tempo para a formação continuada, as novas tecnologias na formação continuada e no ensino de LI e políticas públicas educacionais para a formação continuada. Como Costa (2013) evidencia, seu estudo buscou fornecer subsídios para a formação continuada dos professores de LI das escolas públicas por meio de reflexões a respeito do que acreditavam, assim como buscou colaborar para o reconhecimento dos contextos aos quais esses profissionais estavam vinculados.

Salomão e Meneghini (2015) investigaram as crenças, pressupostos e conhecimentos de 22 professores de espanhol em serviço sobre linguagem em um curso de formação continuada. As autoras, com base em suas teses de doutorado (MENEGHINI, 2013; SALOMÃO, 2012),

discutiram as crenças dos professores sobre as variedades geolinguísticas do espanhol. Conforme Salomão e Meneghini (2015) argumentam, o objetivo primeiro desse estudo “não foi investigar as crenças como um antes e um depois do curso de extensão, buscando modificações, mas sim entendê-las como cognição compartilhada, em uma perspectiva contextual e dinâmica” (p. 293). Os dados das pesquisas de Salomão e Meneghini (2015) foram produzidos durante um curso de extensão oferecido por professores e alunos de pós-graduação de uma universidade pública aos professores de língua espanhola que atuavam na rede pública de ensino. As pesquisadoras contaram com dados resultantes de uma plataforma digital (TelEduc), onde os participantes desenvolveram atividades, portfólios, bate-papos e fóruns de discussão. Os resultados indicaram que a escolha da variedade da língua espanhola se relacionava a questões de ordem pessoal e, também, profissional dos professores participantes.

No exterior, Borg (2019) apresenta estudos recentes em *cognição de professores* de línguas (BARROT, 2016; BURRI *et al.*, 2017; COUPER, 2017; ENGLAND, 2017; GRAUS; COPPEN, 2017; JACKSON; CHO, 2018; KARIMI; NOROUZI, 2017; LIM, 2016; MIRI *et al.*, 2017; MOODIE, 2016; WYATT; AGER, 2017; ZHU; SHU, 2017). Acrescento à revisão de Borg (2019) os trabalhos de Couper (2019) e Masatoshi Sato e Oyanedel (2019), por estarem relacionados mais diretamente ao foco deste estudo: professores em serviço. Com isso, os apresento, brevemente, a seguir.

Couper (2019) investigou e discutiu como a cognição de 19 professores se relacionava e influenciava no *feedback* de correção em pronúncia. O objetivo principal foi compreender o que professores acreditavam sobre o processo de correção de pronúncia em sala de aula. Para a coleta de dados, foram utilizadas observações de aulas e entrevistas semiestruturadas. Os resultados evidenciaram que todos os professores, sem exceção, apresentaram *feedback* de correção em sala de aula. Todavia, Couper (2019) argumenta que professores necessitam saber como e quando podem fazer correções de maneira eficiente e eficaz. Em suma, os resultados apontaram para crenças sobre o papel do professor e do aprendiz no processo de ensino-aprendizagem-correção de pronúncia. Ademais, os participantes demonstraram possuir crenças sobre maneiras de se aprender e ensinar pronúncia, formas de se promover *feedback* em sala de aula, dentre outras.

Por fim, a pesquisa de Masatoshi Sato e Oyanedel (2019) buscou desvelar e compreender as crenças de 498 professores de LI sobre instrução gramatical integrada ao ensino comunicativo em um contexto de inglês como LE, com ênfase em possíveis crenças conflitantes. Para a realização desse estudo, Masatoshi Sato e Oyanedel (2019) tiveram como

instrumentos para coleta de dados uma pesquisa on-line e entrevistas. Dos 498 professores de LI, apenas nove participaram de entrevistas em grupos focais. Os dados revelaram três tipos de crenças conflitantes, sendo: a) a relação entre o papel que o conhecimento gramatical desempenha no desenvolvimento das habilidades comunicativas, b) experiências negativas durante dinâmicas desenvolvidas em sala, falta de engajamento dos alunos e c) conflitos contextuais, onde o ensino comunicativo não estava em consonância com as demandas locais do contexto de ensino (MASATOSHI SATO; OYANEDEL, 2019). De maneira geral, as crenças dos professores estavam relacionadas às suas experiências positivas ou negativas, inclusive, em como as crenças desses professores sobre aprender uma L2 influenciava no aparecimento de crenças sobre como uma L2 poderia ser aprendida (MASATOSHI SATO; OYANEDEL, 2019).

É possível perceber que os estudos apresentam de forma clara e aprofundada a presença das crenças de professores em suas trajetórias ao ensinar línguas nos diferentes contextos. Nesse sentido, as crenças, conforme argumenta Barcelos (2008), necessitam ser desveladas e compreendidas, para que esses professores tomem consciência do que acreditam, para que possam agir em suas práticas de maneira mais consciente e para refletir sobre suas ações e (re)significá-las.

Nesta seção, foram apresentados alguns estudos com foco em crenças de professores em serviço sobre ensinar e aprender línguas, tanto no contexto brasileiro quanto no exterior. Na seção seguinte, discuto a relação entre crenças e ações de professores de línguas.

2.2.3. A relação entre crenças e ações de professores de línguas

Antes de apresentar algumas reflexões acerca da relação entre os conceitos de crenças e ações, faz-se necessário definir o lugar que essas ações ocupam no cotidiano docente. Nesse sentido, Buehl e Beck (2015) definem prática “como qualquer ação que faz parte do processo de ensino (exemplo: planejamento, tomada de decisão, estratégias institucionais ou abordagens, avaliação, reflexão, trabalho com famílias, e construção de relacionamentos”¹³ (p. 67). Assim, a prática pode ser compreendida como um conjunto de ações que perpassam a docência e o processo de ensino-aprendizagem.

¹³ Minha tradução para: “For this chapter, we defined ‘practice’ as any action that is part of the teaching process (e.g., planning, decision making, instructional strategies or approaches, assessment, reflection, work with families, and relationship building).” (BUEHL; BECK, 2015, p. 67)

Barcelos (2006) aponta para a necessidade de se compreender de forma mais detalhada “a relação entre contexto, crenças e ações” (p. 35). Assim, Barcelos (2006, 2007b) trabalha a relação entre crenças e ações e memora o que foi proposto por Rokeach (1968) que, ao se investigar crenças, faz-se indispensável a compreensão do dizer, da intenção e da ação dos indivíduos. A autora sugere meios para se realizar a investigação das crenças de professores por meio da ação e apresenta possibilidades metodológicas para o desenvolvimento desse tipo de pesquisa, como observações de aulas e sessões de visionamento para reflexão das ações do professor.

Para Barcelos (2006, 2007b), as crenças podem influenciar ações e vice-versa, apontando para uma relação dinâmica entre os conceitos. Ao falar sobre essa relação, Barcelos (2006, 2007b) cita Richardson (1996) e ressalta as três maneiras de se compreender tal interação proposta pela autora. A primeira maneira é denominada *causa-efeito*, em que crenças influenciam as ações. A segunda maneira trata de uma influência mútua que pode ocorrer entre crenças e ações, sendo caracterizada como *relação interativa*. A terceira e última maneira parte da *tradição hermenêutica*, apontando para uma relação complexa entre as crenças e ações de professores. Também é explicitado por Barcelos (2006, 2007b) que não é sempre que as crenças possuem força ou influência sobre as ações, como mostrado em estudos anteriores (BORG, 2003). Logo, temos um movimento dissonante entre o *acreditar* e o *agir* dos professores¹⁴, e tais relações podem ser determinadas por fatores contextuais (BARCELOS, 2006, 2007b; BARCELOS; KALAJA, 2011; BORG, 2003).

Nesse seguimento, os autores Barcelos (2006), Borg (2003) e Woods (1996) reconhecem o desencontro entre crenças e ações de professores, ou seja, “nem sempre agimos de acordo com o que acreditamos” (BARCELOS, 2006, p. 27). Barcelos (2006) apresenta um resumo das explicações teóricas para a relação de dissonância entre crenças e ações. Dentre as teorias revisitadas por ela, destaco as de Woods (1996, 2003) e Borg (2003).

Na revisão de Barcelos (2006), a autora cita Woods (1996) com o conceito de *hot spots*, que posteriormente foi reformulado pelo autor (WOODS, 2003). A primeira definição trazida por ele diz respeito aos espaços conflitantes entre o que as pessoas dizem e sentem (WOODS, 1996). A segunda definição, por sua vez, engloba *crenças abstratas* e *crenças em ação* (WOODS, 2003). As crenças abstratas são descritas por Woods (2003) como um conjunto de afirmações sobre a maneira *como as coisas são* e *como as coisas deveriam ser*, ligadas ao que

¹⁴ Os capítulos de Borg (2003) e Barcelos (2006, 2007b) fornecem um panorama detalhado das relações entre crenças e ações, assim como a dissonância entre os conceitos.

as pessoas acreditam e são, sendo caracterizadas como conscientes (p. 207). Já as crenças em ação são entendidas por Woods (2003) como responsáveis por guiarem as ações das pessoas de maneira consciente (BARCELOS, 2006). Ainda segundo o estudo de Barcelos (2006), Borg (2003) trabalha acerca do conceito de mudança comportamental e mudança cognitiva. De acordo com a visão do autor, então, a mudança no comportamento não significa mudança no aspecto cognitivo e vice-versa. Em outras palavras, a maneira como professores atuam (suas ações) pode não ter relação com o que acreditam (suas crenças).

Além disso, é importante considerar a influência de fatores contextuais. Barcelos (2006), baseando-se em trabalhos prévios (ALMEIDA FILHO, 1993; BARCELOS, 2000, 2003; BORG, 1998, 2003; FANG, 1996; RICHARDS; PENNINGTON, 1998; VIEIRA-ABRAHÃO, 2002), resume alguns desses fatores, sendo eles: contexto escolar, elementos mediadores da aprendizagem (ex.: material didático), formas de aprender por parte dos alunos, crenças dos docentes e crenças dos aprendizes, políticas públicas escolares, avaliações, recursos disponíveis em sala, jornada de trabalho, maneira como a sala de aula é organizada, relações escolares (coordenação, supervisão, pais), diferentes pressões, jornada de trabalho, conhecimento linguístico limitado dos aprendizes, dentre outros.

Barcelos (2007b) afirma que a compreensão de fatores contextuais pode fornecer contribuições ao campo científico. Assim, a autora argumenta que, “ao investigar a mudança das crenças dos professores ou de alunos, devemos observar e fazer uma análise e descrição detalhada do contexto e de como as crenças e ações dos professores e alunos se situam naquele contexto específico” (p. 122). Acrescento ao pensamento de Barcelos (2007b) ao apontar para a) a necessidade em se investigar e compreender a razão pelas quais as crenças passaram por um processo de mudança e/ou ressignificação, b) quais crenças ainda permanecem em um sistema resistente à mudança¹⁵ e c) de que maneira esse processo de mudança de crenças trouxe benefícios (ou não) à prática docente de professores. Ademais, é relevante compreender possíveis relações entre as crenças e emoções desses indivíduos durante esse processo de transformação.

Nesta seção, discuti a relação entre crenças e ações. Na próxima, apresento e discorro acerca do conceito e da natureza das emoções no ensino-aprendizagens de línguas e na formação de professores.

¹⁵ Barcelos (2007b) fundamenta-se em Rokeach (1968) e Woods (1996) e apresenta a existência de um sistema de crenças que são mais resistentes a mudanças e difíceis de serem ressignificadas, caracterizadas como crenças centrais.

2.3. Emoções

Nesta seção, defino emoções e discuto a sua natureza no ensino-aprendizagem de línguas, com base na literatura existente em LA e áreas afins. Em seguida, discorro acerca do panorama de pesquisas em emoções de professores no Brasil e no exterior, destacando a importância do aspecto emocional no ensino-aprendizagem de línguas. Por fim, apresento um levantamento das pesquisas em emoções de professores de LI em serviço, realizadas nos últimos anos no contexto brasileiro.

2.3.1. O conceito de emoções e o porquê de investigá-las

De acordo com Aragão (2007), o estudo acerca das emoções teve início no campo da Filosofia, com Platão, Aristóteles e Descartes. Mais adiante, em meados do século XIX, com Charles Darwin, iniciou-se a abordagem científica do tema. Apesar das diferentes épocas, o autor explica que todas essas abordagens subjagam a emoção à razão, caracterizando-a como algo negativo, inferior e ameaçador da razão. Vista essa filosofia, então, conforme explicita Aragão (2007), as emoções eram compreendidas como intrinsecamente ligadas à esfera individual e profunda dos indivíduos, e as interações sociais entre os sujeitos não eram tidas como determinantes para o nascer das emoções, eram desconsideradas. Tal pensamento pode ser entendido como herança do ocidente, onde a cognição humana exercia forte influência na tomada de decisões, e as emoções eram deixadas de lado, exercendo posição de menos importância quando comparadas à razão (ARAGÃO, 2007).

Da mesma forma, Zembylas (2003c) discorre sobre três razões pelas quais, por muito tempo, as emoções não foram objeto de pesquisas. A primeira razão está associada ao preconceito contra as emoções advindos da cultura ocidental, pois o aspecto emocional era tido como complexo e difícil de ser entendido. As emoções eram compreendidas com base em um modelo Socrático e não poderiam ser cientificamente estudadas, e o dialogismo Cartesiano entre *corpo x mente* reforçava tal preconceito (ZEMBYLAS, 2003c). A segunda razão relaciona-se ao campo científico. As emoções, assim, pareciam ser algo incapaz de ser medido, quantificado e, por isso, não eram validadas enquanto primordial para os estudos da época. Por fim, a terceira razão mencionada por Zembylas (2003c) tem relação com o fato de as emoções terem sido associadas à figura feminina, às mulheres filósofas e, dessa forma, não pareciam suficientes em uma sociedade onde a cultura patriarcal imperava (ZEMBYLAS, 2003c).

Apesar de o percurso histórico apontar para o não reconhecimento do aspecto emocional como relevante, nos últimos anos, entretanto, as emoções vêm ganhando espaço em diferentes

áreas do conhecimento, principalmente na LA no Brasil e no exterior. Na LA no Brasil, por exemplo, é notório o crescente número de estudos que investigaram emoções no processo de ensino-aprendizagem de línguas (ANDRADE, 2016; ARAGÃO, 2007, 2008, 2011; BARCELOS, 2016; COELHO, 2011; CANDIDO-RIBEIRO, 2012; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011; RODRIGUES, 2015; SILVA, 2018), assim como no exterior (HARGREAVES, 1998; KELLER *et al.*, 2014; MATURANA, 1998; SONG, 2018; ZEMBYLAS, 2002, 2003).

Nesta pesquisa, emoções são definidas como sendo conceitos sociais, culturais e políticos (ZEMBYLAS, 2004). Elas nascem, dessa forma, na interação social, não sendo apenas psicológicas e restritas ao indivíduo, como antes eram compreendidas. Para Zembylas (2005a, p.466), “emoção é o aspecto menos investigado em pesquisas sobre ensino, mas, provavelmente, considerado o mais importante e merecedor de mais atenção¹⁶”. De acordo com Zembylas (2002a, 2002b, 2004), é importante compreender a natureza das emoções, pois elas nascem nas interações cotidianas entre os indivíduos, em contextos socioculturais, políticos e históricos. Posto isso, as emoções não nascem em um vácuo, mas em meio às relações que indivíduos estabelecem consigo mesmo e com os outros ao seu redor, nas mais diferentes interações (ZEMBYLAS, 2002a, 2002b, 2004). As emoções, portanto, nascem a partir de práticas sociais situadas e podem ser moldadas ou ressignificadas, pois perpassam a dimensão cognitiva (ZEMBYLAS, 2002a).

Zembylas (2004) compreende as emoções como práticas discursivas que são representadas através da linguagem. Em sua concepção, é através das interações sociais que as emoções desempenham papéis fundamentais e direcionam o que as pessoas dizem e fazem. O autor enfatiza que as práticas sociais são perpassadas por relações de poder que determinam o que um indivíduo pode ou não dizer e a maneira como ele irá se expressar em determinado contexto, com base em um conjunto de regras, configurações do que é permitido ou não (ZEMBYLAS, 2004).

No contexto escolar, por exemplo, Zembylas (2004) argumenta que professores experenciam diferentes emoções (raiva, perplexidade, ansiedade, etc.) devido a imposições, regras e confrontamentos cotidianos. Nas palavras do autor, os “professores controlam emoções de raiva, ansiedade e vulnerabilidade e expressam empatia, calma e bondade”¹⁷ (ZEMBYLAS,

¹⁶ Minha tradução para: “Emotion is the least investigated aspect of research on teaching, yet it is probably the aspect most often mentioned as being important and deserving more attention”. (ZEMBYLAS, 2005a, p.466)

¹⁷ Minha tradução para: “[...] teachers control emotions of anger, anxiety, and vulnerability and express empathy, calmness, and kindness” (ZEMBYLAS, 2004, p. 188).

2004, p. 188). Essas emoções nascem nas interações sociais dos professores, regulam as emoções e constroem suas identidades (ZEMBYLAS, 2004). A partir disso, professores conseguem se adaptar e comportar de acordo com as necessidades específicas de cada contexto. Similar ao pensamento de Zembylas, Frijda (2008) afirma que as emoções emergem a partir das relações sociais e, também, nos contextos em que os indivíduos se inserem.

Barcelos (2015) define as emoções como “[...] construídas discursivamente e vistas como processos, que modelam e são também modelados pelo contexto sociocultural. Como tais, elas são interativas, dinâmicas e formam uma rede complexa” (BARCELOS, 2015, p. 309-310)¹⁸. Essa definição nos permite compreender que as emoções possuem relação com a linguagem, semelhante ao que Zembylas (2004) postula, e elas podem ser modeladas ou modelarem contextos (BARCELOS, 2015). É importante mencionar que as definições de emoções podem variar de autor para autor. Aragão (2008), por exemplo, fundamentado em Maturana (1998) define emoções como:

[...] disposições corporais dinâmicas que modulam ações e relações possíveis, num dado momento de um fluir histórico. [...] São com as emoções que agimos de maneira expansiva na felicidade e curiosidade, no movimento contrário a alguém ou algo com raiva, com retraimento e restrição na vergonha. Desta maneira, as emoções não se expressam, mas fluem [...] (p. 259-260)

Na perspectiva defendida pelo autor, que se enquadra na teoria da Biologia do Conhecer, proposta por Maturana (1998), percebe-se uma relação das emoções às experiências e ações. As emoções, assim, são consideradas pelo autor como sendo dinâmicas e capazes de modelar ações e relações possíveis. No contexto da sala de aula de LEs, por exemplo, elas podem ser manifestadas com o decorrer das práticas de aprendizes e de professores durante o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, Aragão (2017) afirma que emoção, cognição e ação são fenômenos biológicos e encontram-se relacionados.

A importância das emoções está ligada ao fato de elas serem a chave para efetuar mudanças. Para Zembylas (2004) e Hargreaves (1998), as emoções de professores estão relacionadas a diversos fatores, como a relação dos professores com: seus alunos, seus colegas de trabalho, sua própria prática, a disciplina que lecionam, a política e a cultura da escola, seus valores e crenças, etc. Além disso, a prática docente pode englobar diferentes experiências

¹⁸ Minha tradução para: “(...) discursively constructed and seen as processes, which shape and are also shaped by the sociocultural context. As such, they are interactive, dynamic and form a complex network” (BARCELOS, 2015, p. 309-310).

emocionais, que podem variar de emoções positivas, como felicidade à emoção negativa de raiva (HARGREAVES, 1998).

Ainda por esse ângulo, como argumentam Schutz e Zembylas (2009), a natureza emocional da prática docente pode ser relacionada ao esgotamento emocional de professores, insatisfação com o ambiente de trabalho, problemas psicológicos e níveis acentuados de abandono da profissão. Assim, ao considerar que “nós ensinamos o que somos”¹⁹(PALMER, 2007, p. 1), faz-se pertinente um olhar atento à saúde mental e emocional de professores, a fim de promover a eles bem-estar (MERCER, 2017, 2018, 2019, 2020) durante a vida profissional no contexto docente e qualidade no ensino-aprendizagem. Zembylas (2003) enfatiza que o aspecto emocional sempre esteve relacionado ao ensino, uma vez que o contexto docente é perpassado por diversos fatores, como a performance do professor, o conhecimento e contexto social e político da escola (ZEMBYLAS, 2003).

Frenzel *et al.* (2009) compreendem as pesquisas em emoções de professores como cruciais para a melhoria da vida do professor no espaço escolar, além da capacidade de proporcionar a eles orientação, que influenciará na aprendizagem dos alunos e na qualidade da prática docente. Os autores enfatizam que as emoções de professores são importantes para as emoções de aprendizes, assim como as emoções de aprendizes influenciam nas emoções de professores (FRENZEL *et al.*, 2009). Martinez-Agudo (2018) salienta que “emoções ajudam a moldar as identidades profissionais emergentes de professores, pois influenciam na tomada de decisões e ações²⁰” (p. 4). Ademais, influenciam no desenvolvimento dos alunos, na qualidade das comunicações e interações com os aprendizes em sala, assim como no gerenciamento da sala de aula em seus contextos de ensino.

Em resumo, acredito que pesquisas em emoções de professores podem ajudar na compreensão de fatores contextuais, metodológicos, práticos e cognitivos de professores. Em outras palavras, conforme a literatura em emoções de professores sugere, as emoções podem influenciar nas ações de professores e, além disso, são relacionadas ao que eles acreditam sobre os processos de ensinar e aprender.

¹⁹ Minha tradução para: “We teach who we are.” (PALMER, 2007, p. 1)

²⁰ Minha tradução para: “[...] emotions help to shape teachers’ emerging professional identities by influencing their teaching decisions and actions.” (MARTINEZ-AGUDO, 2018, p. 4)

2.3.2. Pesquisas em emoções de professores de LI em serviço no Brasil

Conforme apresenta Fried *et al.* (2015), é notório o crescente número de pesquisas em emoções de professores nos últimos anos, principalmente nas últimas duas décadas (CHEN, 2018). No exterior, há diferentes enfoques dessas pesquisas, conforme apresentado no trabalho de Rodrigues (2015). Segundo a autora, os enfoques estão ligados a diferentes aspectos, tais como: motivação, identidade profissional e autoeficácia de professores (HARGREAVES, 2000; O'CONNOR, 2008); bem-estar e eficácia (DAY; KING, 2009; MERCER, 2017, 2018, 2019, 2020); desenvolvimento profissional (CHEN, 2016; SEDOVA *et al.*, 2017; ZEMBYLAS, 2003); trajetória de vida e carreira profissional do professor (ZEMBYLAS, 2005); relação professor-aluno (HAGENAUER *et al.*, 2015; RODRIGO-RUIZ, 2016; ZEMBYLAS, 2000) e prática docente em sala de aula (CHEN, 2018; MENDEZ LOPEZ, 2020). Dessa forma, apresento nesta seção o que dizem as pesquisas em emoções de professores de LI em serviço no contexto brasileiro, com foco em pesquisas desenvolvidas na última década.

Com o crescente número de pesquisas em emoções de professores no Brasil²¹, o conceito esteve relacionado a diferentes temáticas, sendo: professores pré-serviço e histórias de aprendizagem (ARAGÃO 2007); experiências de professores em serviço e participação em projetos de formação continuada (COELHO, 2011); a relação de estados afetivos e a prática de professores pré-serviço ao ensinar inglês (CANDIDO RIBEIRO, 2012); relação das emoções com as crenças (RODRIGUES, 2015); motivações de professores na escola pública (ANDRADE, 2016); emoções e *coaching* na escola pública (PADULA, 2016); emoções e políticas públicas na escola pública (FERREIRA, 2017); ações de professores em ambientes virtuais (ARAGÃO, 2017); motivações de professores em formação inicial e aprendizes (ARCANJO A, 2019; ARCANJO S, 2019), emoções e crenças do formador de professor de línguas (GODOY, 2020), dentre outros. A seguir, comento mais detalhadamente sobre alguns desses estudos que se assemelham mais a meu foco de investigação.

Rezende (2014) investigou suas emoções enquanto professora de LI em atuação no contexto de escola pública e revelou que, ao iniciar a sua prática docente nesse contexto, houve o surgimento de emoções como: tristeza, angústia, desespero, raiva e descrença. Essas emoções ocorreram, na maior parte das vezes, em seu período de adaptação, sendo resultantes de sua interação com sujeitos diversos: os alunos, seus colegas de trabalho e seus superiores. No

²¹ Discorro acerca de pesquisas vinculadas ao Grupo de Pesquisa em Linguística Aplicada da Universidade Federal de Viçosa (com exceção da pesquisa de ARAGÃO, 2017), fundado e coordenado pela Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos.

entanto, ao refletir sobre suas próprias atitudes frente ao contexto de desmotivação e ainda de desrespeito dos alunos, a pesquisadora conseguiu agir na sua prática e ressignificá-la, dando lugar a emoções positivas, entre elas: a esperança, o amor e a felicidade. Sua pesquisa sugeriu, portanto, a vivência de emoções dinâmicas e fluidas ao longo de sua atuação como professora.

Barcelos e Da Silva (2015) buscaram compreender a relação entre as emoções e as crenças de professoras de LI na escola pública e, com isso, puderam identificar uma relação interativa entre os conceitos. As crenças que as professoras apresentaram ao longo desse estudo eram relacionadas à desmotivação dos alunos e eram reforçadas por emoções de frustração sobre a escola, reafirmando a relação interativa mencionada por elas nos resultados. A partir disso, ao reconhecer a complexidade envolvida entre as emoções e crenças das professoras, as autoras sugerem que mais pesquisas sejam desenvolvidas para que se possa compreender os processos motivacionais que perpassam as ações de professores e aprendizes de LEs.

Semelhante ao estudo de Barcelos e Da Silva (2015), Padula (2016) teve como contexto de pesquisa a escola pública. A pesquisadora objetivou realizar um mapeamento das emoções de uma professora durante a sua prática ensinando LI durante o processo de *coaching* institucional. O estudo de caso realizado por Padula (2016) auxiliou no entendimento e na forma como a professora poderia lidar com suas emoções, bem como sua prática. Os resultados sugeriram que o processo de *coaching* forneceu subsídios teóricos, metodológicos e pedagógicos à professora, auxiliando a identificar e refletir sobre suas próprias emoções ao ensinar inglês. O *coaching* é sugerido por Padula (2016) como uma ferramenta que pode auxiliar professores em questões pedagógicas e emocionais, devido ao caráter reflexivo que o processo possui.

O estudo de Andrade (2016) objetivou investigar e compreender a motivação e as emoções de uma professora de LI ao ensinar a língua no contexto da escola pública, bem como a relação entre esses conceitos. Os resultados evidenciaram que a motivação da professora para ensinar a LI tinha sua força motora nos alunos. Além disso, emoções antagônicas foram vivenciadas em seu dia a dia em sala de aula — emoções positivas tais como empatia, alegria e surpresa, e negativas tais como frustração, raiva e tristeza. Essas emoções se relacionavam de forma interativa, dinâmica e também dissonante com a motivação da docente. As implicações para a formação de professores de inglês foram discutidas, bem como para a pesquisa sobre motivação do professor e suas emoções no ensino de línguas.

O recente trabalho de Aragão (2017) voltou-se para a compreensão do papel das emoções em situações de interações orais através do ambiente virtual *WhatsApp*. O estudo foi

realizado com professores durante um curso de formação continuada com foco em mobilidade digital. Aragão (2017) identificou que alguns participantes se sentiam mais confiantes e dispostos a se comunicar por meio do *WhatsApp* do que face a face, enquanto outros se sentiam mais inseguros para falar em inglês por meio de áudios gravados. O autor chama atenção para o fato de que as emoções não podem ser dissociadas de elementos socioculturais, das experiências prévias e dos processos de produção de sentidos pelas pessoas. Ademais, reconhece no uso de tecnologias a possibilidade de formulação de redes estruturadas que concedam aos professores a chance de enfrentar sentimentos diversos vivenciados ao longo da profissão, tais como o isolamento, a solidão, o desamparo, a insegurança, o desinteresse e a frustração.

Ferreira (2017) objetivou investigar o conhecimento de três professoras de LI em serviço na escola pública sobre Políticas Linguísticas de Ensino (PLE) e as emoções a respeito desse tema, em uma cidade de interior localizada na Zona da Mata Mineira. Os resultados apresentados pela autora sugeriram conhecimento insipiente por parte das professoras sobre PLE, o pouco uso de PLE na prática de ensino no contexto da sala de aula e o contraste entre PLE propostas em nível macro e a implementação dessas políticas no nível micro. Ademais, o estudo de Ferreira (2017) desvelou emoções de insatisfação, frustração e raiva por parte das professoras em relação às PLE, pois elas não conseguiam aplicar tais políticas em suas práticas no contexto escolar. Além disso, essas emoções negativas eram motivadas pela ausência de relações sociais entre o governo e os professores, entre a direção escolar e os professores e entre os próprios colegas de trabalho (FERREIRA, 2017).

Em resumo, os estudos apresentados investigaram as emoções de professores de línguas em serviço e sugerem a presença de diversas emoções em suas práticas relacionadas a alguns fatores já citados na literatura, como visto anteriormente. Esses estudos fornecem subsídios para a formação de professores de línguas e para a importante tarefa deles (e também dos formadores de professores) em conhecer suas emoções para agir na prática de maneira consciente e eficaz (GOLOMBEK; DORAN, 2014). Em outras palavras, a compreensão da relação de crenças com emoções auxilia na compreensão das tomadas de decisões e ações dos professores em sala de aula (FRIDJA *et al.*, 2000).

2.4. Crenças, emoções e ações

Nesta seção, abordo a relação entre crenças, emoções e ações de professores de línguas no Brasil e no exterior. Fundamentado em pesquisas na área de LA, Ciências Sociais, Educação e Psicologia, apresento e discuto algumas pesquisas que investigaram a relação entre os conceitos.

2.4.1. A relação entre crenças, emoções e ações de professores de línguas

Desde meados dos anos 90, a relação entre crenças e emoções tem sido investigada na educação e psicologia social, mas o foco dos pesquisadores passou por um processo de transformação ao longo dos últimos trinta (30) anos (FRIDJA *et al.*, 2000). De acordo com os autores, a *teoria cognição emoção* compreendia as crenças como sendo antecedentes fundamentais das emoções, também chamada *teoria aplicada*. Essa teoria sugeria, então, que as emoções resultam de como o indivíduo experiencia o mundo, como os eventos acontecem no mundo e quais implicações esses eventos exercem no mundo (FRIDJA *et al.*, 2000).

Barcelos e Kalaja (2011) ponderam que a relação das crenças com outros construtos é complexa. As pesquisadoras destacam que a relação das crenças com as ações é dinâmica, dependente do contexto e, também, das emoções experienciadas pelos indivíduos. Em outras palavras, o ambiente em que estamos, as relações que estabelecemos nas diferentes práticas sociais, assim como as emoções, podem influenciar ou não alguém a agir de determinada maneira de acordo com suas crenças. Ainda nesse segmento, no contexto da sala de aula, por exemplo, ao lecionarem uma língua, professores podem ser motivados por fatores contextuais (relação com alunos, pais, falta de recursos, necessidades dos alunos, indisciplina, proficiência linguística, etc.) e podem agir de determinadas maneiras, em consonância ou não as suas crenças e emoções. Se por um lado as crenças e emoções podem influenciar ações, por outro lado, “ações também podem ser determinadas por emoções e sua relação com crenças” (RODRIGUES, 2015, p. 7)²².

Fridja *et. al* (2000) defendem que as emoções podem influenciar “no conteúdo e exercer força sobre as crenças e a resistência à mudança” (p. 1)²³, bem como estimular as ações dos indivíduos. No ensino de línguas, Golombek e Doran (2014) acreditam que as emoções podem ser um canal para se explorar identidade de professores e suas respectivas ações, por exemplo.

²² Minha tradução para: “[...] actions are also determined by emotions and their relationship with beliefs” (RODRIGUES, 2015, p. 7).

²³ Minha tradução para: “[...] the content and strength of an individual’s beliefs, and their resistance to modification” (FRIDJA *et al.*, 2000, p. 1).

Como argumentam Swain (2011) e Barcelos (2013), pesquisadores reconhecem que limitamos nossa compreensão de aspectos relacionados ao ensino-aprendizagem de línguas, crenças de professores, fatores identitários e ações por termos ignorado os diversos papéis que as emoções podem exercer.

Tanto no Brasil quanto no exterior, a relação entre o aspecto emocional encontra-se paralela ao aspecto contextual, as experiências, conforme observado nos trabalhos de Swain (2011), Borg (2012), Barcelos (2013) e Rodrigues (2015). Dessa maneira, nossas experiências são perpassadas por emoções, que podem influenciar na maneira como nos relacionamos com nossas práticas sociais, indivíduos e com nós mesmos (BORG, 2012). Em outras palavras, nossas emoções podem influenciar ou motivar ações de acordo com os contextos e experiências vivenciadas cotidianamente na profissão. Da mesma forma, as ações também influenciam nossas emoções. Para Fridja *et al.* (2000): sentir é acreditar. Os autores afirmam essa relação entre os conceitos e argumentam que as emoções são responsáveis pelo “gerenciamento das crenças”. Para tanto, pode-se especular que o gerenciamento consciente dessas questões cognitivas e emocionais que transitam na prática de professores proporcionará a eles mais possibilidades reflexivas e, possivelmente, mudanças em suas práticas (ações).

Barcelos (2013, 2015) pontua que, na área de Educação, as emoções e a cognição são vistas como intrinsecamente inter-relacionadas e inseparáveis (VAN VEEN; LASKY, 2006), sendo essa relação interpretada pela autora como uma relação de reciprocidade, na qual as emoções podem estabilizar as crenças (HANNULA *et al.*, 2004). Na revisão de Barcelos (2013), a autora relembra a sugestão de Borg (2006), apontando para a necessidade em se “compreender como os fatores cognitivos e afetivos interagem em moldar o que os professores fazem” (p. 262). Barcelos e Da Silva (2015, p. 8), baseando-se em alguns autores, discutem o modo como essa relação se dá: (a) “as crenças estabelecem contextos meta-afetivos para a experiência da emoção” e o “afeto estabiliza as crenças” (HANNULA *et al.*, 2004, p. 7-8); (b) “as emoções influenciam o conteúdo e a força das crenças de um indivíduo e sua resistência à modificação” (HANNULA *et al.*, 2004, p. 1); e (c) “as emoções energizam e organizam o pensamento e a ação” (IZARD, 1999, p. 23).

Fridja *et al.* (2000) compreendem crenças como um dos principais determinantes da emoção e vice-versa, sendo, pois, responsáveis pelas disposições emocionais de um indivíduo. Para os autores, as emoções “influenciam o conteúdo e a força das crenças de um indivíduo, e

sua resistência à mudança” (p. 1)²⁴, o que tem implicações para a relação entre crenças e ações (BARCELOS, 2006). De acordo com Fridja *et al.* (2000, p. 1), “a influência das emoções sobre as crenças pode ser vista como o porto pelo qual as emoções exercem a sua influência sobre a vida humana²⁵”. Nesse sentido, a relação entre emoções e crenças é apresentada por Fridja *et al.* (2000) como sendo forte e importante para se entender as ações de professores.

Avila (2018), em recente revisão teórica acerca das crenças em LA no Brasil, apresenta uma síntese do conceito de crenças na área, com base em diferentes autores. Além disso, trabalha a relação das crenças com ações no ensino e avaliação de línguas. Segundo a autora, o interesse na identificação das crenças e a relação do conceito às ações justifica-se pela “necessidade de entender como esses profissionais guiam suas práticas e como o contexto circundante pode interferir nas ações docentes” (p. 1-2). Ainda nas palavras de Avila (2018),

Entender as crenças dos (futuros) professores permite reconhecer como os mesmos atuam, e identificar o quanto agem influenciados por suas experiências enquanto alunos ou professores, influenciados por concepções teóricas ou práticas, por exemplos de professores que servem como modelo de trabalho, ou ainda de acordo com as normas da escola e documentos oficiais. Tal reconhecimento pode levar à reflexão, à consciência crítica e, se necessário, à modificação das ações, atitudes tão necessárias na carreira docente (p. 2).

Por essa perspectiva, então, Avila (2018) explana a necessidade da compreensão das crenças de professores, tanto na formação inicial quanto na continuada, para que esses professores tomem consciência do que acreditam e das possíveis influências de suas crenças em suas ações e vice-versa. Em outras palavras, a pesquisadora reafirma o que já havia sido mencionado por Barcelos (2010) sobre a necessidade em se trabalhar as crenças de professores para que possam refletir criticamente sobre o que acreditam e fazem.

No Brasil, Rodrigues (2015) investigou nove professores pré-serviço que estavam cursando a disciplina de Estágio Supervisionado em um curso de Letras. A autora buscou desvelar as crenças e as emoções desses participantes, bem como a relação entre esses dois conceitos ao longo da formação inicial. Os resultados revelaram que as crenças dos professores pré-serviço sobre o ensino-aprendizagem de inglês interagiram com suas emoções de forma dinâmica, complexa, interativa, recíproca e dissonante, provocando a formação, mudança e fortalecimento de crenças. Tais interações tiveram relação com suas ações, identidades e a

²⁴ Tradução minha: “They can be seen as influencing the content and the strength of an individual’s beliefs, and their resistance to modification” (FRIDJA *et al.* 2000, p. 1).

²⁵ Tradução minha: “The influence of emotions upon beliefs can be viewed as the port through which emotions exert their influence upon human life”.

natureza de suas interações dentro de contextos sócio-históricos e políticos específicos desses participantes. Conforme explicitado na justificativa deste trabalho, apesar de pioneiro por relacionar crenças e emoções de professores em formação inicial, o estudo de Rodrigues (2015) não objetivou compreender a relação desses construtos com as ações dos professores durante suas práticas. Diferentemente de Rodrigues (2015), Aragão (2017), como discutido na seção anterior, investigou a relação entre as emoções de professores e suas ações em ambientes digitais; entretanto, as crenças dos participantes não foram investigadas.

No âmbito internacional, o estudo de caso de Farrell e Bennis (2013) voltou-se à investigação e comparação da relação das crenças com as práticas de dois professores de inglês: em formação inicial e em serviço. O objetivo primeiro desse estudo foi investigar a maneira como o acreditar se relaciona às ações dos professores ao ensinar gramática. Os resultados indicaram que os professores possuíam um conjunto de crenças complexas que nem sempre se materializavam em suas práticas em sala de aula por diversas razões (ex.: contexto de ensino). Farrell e Bennis (2013) argumentam que o propósito em se investigar a relação entre as crenças e as práticas de professores não é descobrir a melhor maneira de se praticar ações, mas conscientizá-los de suas crenças para que possam se sentir mais confiantes em relação às suas práticas em sala de aula.

Resumindo, as discussões e reflexões trazidas nesta seção apontam para uma relação intrínseca entre os conceitos: crenças, emoções e ações. Apesar da falta de estudos que relacionem os três (3) conceitos, faz-se pertinente o desenvolvimento de pesquisas que estudem de maneira aprofundada tal relação, a fim de fornecer subsídios a área de LA, especificamente, para o ensino-aprendizagem de línguas e formação de professores.

2.5. A pandemia do novo coronavírus (COVID-19) e o ensino remoto emergencial (ERE)

O primeiro caso de covid-19 foi notificado em dezembro de 2019 em Wuhan, China. Em meados de fevereiro de 2020, o Brasil foi surpreendido com a chegada do vírus. Todavia, os brasileiros encontravam-se engajados com as festividades carnavalescas e o novo coronavírus não parecia tão ameaçador. A princípio, pouco sabíamos sobre ele, muito menos que ocuparíamos lugar expressivo no ranking mundial de casos. Segundo dados apresentados pelo Ministério da Saúde no Brasil e por diversas mídias sociais, em setembro de 2020, o país

ocupava o 2º lugar em mortes por covid-19 (126.650 pessoas)²⁶, ficando atrás apenas dos Estados Unidos (188.815 pessoas). O vírus atingiu escala global e afetou mais de 60 países em todos os continentes. No presente momento, o número de mortes ultrapassa 400.000 vidas perdidas em decorrência ao COVID-19, potencializado pelo negacionismo científico que se instaurou no Brasil²⁷.

Atualmente, o Brasil, não sofre “apenas” com a crise do novo coronavírus, polarização política, alto índice de desemprego, pobreza, saúde precária e economia caótica, mas também com a desigualdade educacional, que se agrava a cada dia. Com a suspensão das atividades presenciais nos contextos escolares, a solução apresentada às escolas públicas e privadas, aos pais e aos aprendizes foi migrar para o ambiente virtual. Em 13 de junho de 2020, o Ministério da Saúde autorizou no *Diário Oficial da União* as instituições de ensino substituírem disciplinas presenciais por aulas remotas. Nesse sentido, faz-se necessário apresentar a diferença entre Ensino Remoto Emergencial (ERE) e Educação a Distância (EAD).

Em uma matéria²⁸ on-line, veiculada em 19 de maio de 2020 em um site de uma instituição de ensino superior, a pedagoga Geisa Ferreira expõe que os conceitos não devem ser confundidos ou tidos como similares. Ela enfatiza que a literatura no âmbito educacional não apresenta claramente o conceito de “Ensino Remoto Emergencial”, dado a sua natureza recente como resultado da pandemia. Em contrapartida, a pedagoga apresenta o conceito de Educação a Distância, com base no artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96), inciso 4º, como uma atividade a distância, de caráter síncrona ou assíncrona. Já o Ensino Remoto Emergencial também pode acontecer de forma síncrona ou assíncrona, mas por meio de plataformas para adaptação da mediação midiática em um momento de emergência, como o que estamos vivendo²⁹.

Em uma videoconferência³⁰ intitulada *Educação a distância e o Contexto de Pandemia*, transmitida em 4 de setembro de 2020 em uma rede social pelo GT de Linguagem e Tecnologia

²⁶ Para mais informações: https://susanalitico.saude.gov.br/extensions/covid-19_html/covid-19_html.html. Acesso em: 07 set. 2020.

²⁷ Para mais informações: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2021-04/brasil-atinge-marca-de-400-mil-mortos-pela-covid-19>. Acesso em: 29 abr. 2021.

²⁸ Para mais informações: <https://www.uninassau.edu.br/noticias/pedagoga-explica-diferenca-entre-ensino-remoto-e-ead>. Acesso em: 06 out. 2020.

²⁹ Segundo uma matéria veiculada pelo G1, “as medidas citadas são a Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, que permitiu as aulas remotas, e a mais recente, Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020, que estende o prazo desta permissão”. Para mais informações: <https://g1.globo.com/rj/sul-do-rio-costa-verde/especial-publicitario/ubm/conhecimento-transforma/noticia/2020/08/10/entenda-as-diferencas-entre-aula-remota-e-ead.ghtml>. Acesso em: 06 out. 2020.

³⁰ Para mais informações: <https://www.facebook.com/2046219015608477/videos/3288367441224306/>. Acesso em: 06 out. 2020.

da ANPOLL, o professor Rafael Vetromille-Castro (PPGL/UFPel) apresentou um quadro com as principais diferenças entre os conceitos de Ensino Remoto Emergencial (ERE) e Educação a Distância. Em relação ao caráter das atividades, a EaD apresenta-se como consolidada e o ERE como uma atividade emergencial. Sobre as práticas metodológicas, o autor salienta que a primeira possui práticas próprias e a segunda práticas adaptadas. Ao comentar sobre a adesão docente e discente, na EaD, ela é tida como predominantemente opcional, e no ERE parece ser predominantemente compulsória. Por fim, ao destacar a infraestrutura individual e institucional de ambos, na EaD, ela é relativamente adequada, enquanto no ERE ela é caracterizada como improvisada. (VETROMILLE-CASTRO, 2020).

Conforme apontam os documentos oficiais: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998); Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM, 2000) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017; 2018; 2019), o processo de ensino-aprendizagem deve ser perpassado por recursos ligados à tecnologia de informação e de comunicação (TIDICs), a fim de se construir uma educação mais crítica, reflexiva e participativa. Todavia, estudos recentes apontam para números alarmantes que nos mostram um país menos conectado digitalmente e mais desigual. Se de um lado temos escolas particulares saindo na frente, investindo em recursos tecnológicos e capacitando os seus professores; do outro, encontram-se as escolas públicas, repletas de incertezas, sem estrutura adequada, formação de professores efetiva e investimentos, em total estado de escuridão e em um vácuo social-político-educacional preocupante.

De acordo com dados apresentados pelo TIC Domicílios 2019, formulado pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC), cerca de 20 milhões de domicílios não possuem acesso à internet, contabilizando aproximadamente 28% da população brasileira. O mesmo levantamento afirma, inclusive, que os números apresentados são resultados da desigualdade entre classes sociais: famílias com menor renda mensal são as que possuem acesso ainda mais limitado a serviços de internet. Já em relação ao acesso na classe A, apenas 1% não possui conexão à internet. É fato que a desigualdade educacional sempre existiu na sociedade brasileira, mas, sem dúvidas, foi intensificada com o novo contexto pandêmico. Enquanto educador na área de Linguagens, acredito que a internet não é o único problema que potencializa a desigualdade educacional no Brasil. Precisamos memorar as famílias sem estrutura em casa, os diferentes problemas sociais e contextuais familiares, as múltiplas relações e conflitos entre família-escola-sociedade e a ausência de formação efetiva

para que os professores e professoras possam gerenciar suas práticas e emoções frente aos desafios que o novo ambiente de ensino-aprendizagem apresenta.

Ademais, muito se fala sobre o “novo normal”, mas o que se tem discutido sobre uma “nova educação”? Educação para quem, afinal? Professores sobrecarregados, esgotados emocionalmente; pais e aprendizes vivendo uma odisseia sem fim. Em uma pesquisa³¹ divulgada pelo site *CNN Brasil* em 31 de agosto de 2020, cerca de 72% dos educadores tiveram a saúde mental afetada durante a pandemia. Além das desigualdades que ficaram escancaradas, há o desafio do próprio isolamento social e de ressignificar o lar como espaço de trabalho, dividir o espaço com outros membros da família (que também precisam trabalhar e/ou estudar) e as próprias emoções da pandemia do vírus – medo, doença e luto na família. O contexto da pandemia traz outras emoções que não existam anterior a esse contexto³². Esse estudo foi realizado pela *Nova Escola* e aponta para ansiedade, depressão e estresse como os problemas mais comuns sentidos por professores, coordenadores pedagógicos e assistentes. Segundo informações expostas pela *CNN*, cerca de 1900 profissionais participaram desse levantamento que aconteceu entre os dias 3 e 6 de agosto de 2020.

Dado o contexto atual, a discussão sobre um possível retorno das aulas presenciais deve levar em conta que a saúde dos nossos professores e professoras, aprendizes e demais colaboradores necessita ser preservada. De acordo com uma matéria³³ divulgada pelo *Jornal Estado de Minas* em 06 de outubro de 2020, o Tribunal de Justiça do Estado de Minas Gerais suspendeu o retorno das aulas em todo o estado. Segundo o jornal, a decisão foi tomada após um mandado de segurança ter sido emitido pelo Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais (Sind-UTE/MG). O retorno das aulas estava previsto para dia 19 de outubro de 2020 e colocaria a saúde de muitos profissionais em risco devido ao contexto pandêmico atual, conforme o próprio sindicato alegou em nota. É relevante considerar que não se faz educação sob pressão, focando em resultados e não pensando criticamente sobre o processo. Reconhecer que é necessário que a vacina ao combate do coronavírus alcance toda a população a que é destinada pode ser um bom começo.

Conforme salienta Alves *et. al* (2019),

³¹ Para mais informações: <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/2020/08/31/saude-mental-de-72-dos-educadores-foi-afetada-durante-pandemia-afirma-estudo?fbclid=IwAR1mnczNsj0EbNoRyY4PYx6zxDyHrImpUYJcp89uEP3urVtHSubZiLmj5x0>. Acesso em: 06 out. 2020.

³² Agradeço a profa. Andreia Turolo por salientar outras dificuldades e barreiras do ERE pandêmico.

³³ Para mais informações:

https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2020/10/06/interna_gerais,1192059/tribunal-de-justica-suspende-retorno-as-aulas-presenciais-em-minas.shtml. Acesso em: 06 out. 2020.

O desenvolvimento tecnológico, das últimas três décadas, tem proporcionado mudanças substanciais nos modos de circulação de informações e nas práticas desenvolvidas em diversas esferas sociais. Tais mudanças deveriam refletir nos cenários escolares transformando as relações entre os sujeitos do processo ensino-aprendizagem. Contudo, ainda percebemos que o ambiente escolar ainda não dialoga com o mundo permeado pelas tecnologias digitais e seus dispositivos móveis. (p. 119)

Diante de alguns dos desafios aqui listados, é imprescindível reconhecermos as lacunas e partirmos para a ação. A curto prazo, se o que limita parte dos aprendizes à aprendizagem é o acesso à internet, uma possibilidade é que o conhecimento seja construído por meio da TV ou do rádio, a fim de incluir e não excluir³⁴. Assim, é necessário que as instituições governamentais compreendam as limitações diversas que perpassam a sociedade brasileira e as instituições de ensino (principalmente as públicas) e invistam em ferramentas e projetos que oportunizem o acesso à educação. Isso deve ser feito, claro, sem atribuir total responsabilidade às escolas e aos professores, como vem acontecendo. Ademais, é preciso investimento na formação continuada³⁵ de professores, a fim de prepará-los emocionalmente e metodologicamente para suas práticas de ensino e interações nos ambientes virtuais.

Reconheço e defendo o acesso à internet como uma questão político-social, que deveria ser ofertada à população brasileira de forma gratuita, sem distinção de classe social, gênero e raça. Ademais, acredito fortemente no diálogo profícuo e no trabalho conjunto entre escolas, secretarias de educação, sindicatos, professores/professoras e governos estaduais, a fim de se promover saúde emocional, acesso e qualidade no processo de ensino-aprendizagem. Compreendo, pois, a educação enquanto ferramenta emancipatória, que seja capaz de incluir e propiciar a milhões de brasileiros e brasileiras um futuro melhor.

Neste capítulo, apresentei o referencial teórico que fundamenta este estudo. Na primeira seção, discuti a formação de professores de línguas no contexto brasileiro, com base em perspectivas atuais. Na segunda e terceira seções, apresentei e discuti, respectivamente, os conceitos de crenças e emoções, bem como a natureza dos construtos, com foco nos estudos que os interligam ao processo de ensino-aprendizagem de línguas e à formação de professores. Na quarta seção, refleti acerca dos conceitos de crenças, emoções e ações de professores de línguas, apoiado em pesquisas que trazem os conceitos de maneira interativa e inseparável. Na quinta e última seção, abordei a pandemia do novo coronavírus (covid-19) e a diferença entre

³⁴ O trabalho de Oliveira (2020), intitulado *Ensinar e aprender em tempos de covid-19: uma proposta pedagógica*, aborda de forma mais detalhada a proposta pedagógica de ensino e aprendizagem por meio do rádio e da TV em tempos de pandemia.

³⁵ Neste estudo, o conceito de formação continuada é definido como “uma forma de educação que, não tendo data fixa para terminar, permeia todo o trabalho do indivíduo, eliminando, conseqüentemente, a ideia de um produto acabado” (CELANI, 2002, p. 22).

ensino remoto emergencial (ERE) e Educação a Distância (EAD). No capítulo III, apresento os percursos metodológicos que orientaram o desenvolvimento desta pesquisa.

CAPÍTULO III METODOLOGIA

Eu tenho o meu caminho. Você tem o seu caminho.
Portanto, quanto ao caminho direito, o caminho correto, e o
único caminho, isso não existe. (Friedrich Nietzsche)

Neste capítulo, apresento os procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento desta pesquisa. Em primeiro lugar, discorro sobre a classificação desta pesquisa na LA. Na sequência, apresento o contexto investigado, o perfil da participante deste estudo, bem como os instrumentos que foram utilizados para a coleta dos dados de pesquisa. Por fim, disserto sobre a maneira como os dados foram analisados, com base nos parâmetros de análise da pesquisa qualitativa em LA.

3.1. Classificação da pesquisa

Esta é uma pesquisa qualitativa, de base exploratória, descritiva e interpretativa. Conforme sugerido por Holliday (2002), “a pesquisa qualitativa apresenta uma declaração sobre a realidade e a vida social que tem que ser continuamente questionada e reafirmada” (p. 1)³⁶. Ainda segundo o autor, a pesquisa qualitativa deve ser cuidadosamente administrada como uma atividade social que é tão ideológica e complexa como aqueles que a estuda. Creswell (1998), por sua vez, opta por descrever a pesquisa qualitativa de maneira metafórica. O autor compara a pesquisa qualitativa a um “tecido intricado” (p. 13), complexo de ser compreendido devido às suas diferentes texturas, cores, materiais, etc. Na concepção de Creswell (1998),

A pesquisa qualitativa é um processo de investigação do entendimento baseado em tradições metodológicas distintas de investigação que exploram um problema social ou humano. O pesquisador constrói uma imagem holística complexa, analisa palavras, relata vistas detalhadas dos informantes e conduz o estudo em um ambiente natural³⁷.
(p. 15)

³⁶ Minha tradução para: “qualitative research presents a statement about reality and social life that has to be continually argued and reaffirmed” (HOLLIDAY, 2002, p. 1).

³⁷ Minha tradução para: “qualitative research is an inquiry process of understanding based on distinct methodological traditions of inquiry that explore a social or human problem. The researcher builds a complex, holistic picture, analyses words, reports detailed views of informants, and conducts the study in a natural setting” (CRESWELL, 1998, p. 15).

Ao citar Denzin e Lincoln (2005), Creswell (2007, p. 36) oferece uma definição bastante abrangente, que considera as diferentes perspectivas da pesquisa qualitativa. Para eles, a pesquisa qualitativa é

Uma atividade que situa o observador no mundo. Ela consiste em um conjunto de práticas interpretativas e materiais que conferem visibilidade ao mundo. Tais práticas transformam o mundo. Elas o transformam em uma série de representações, incluindo notas de campo, entrevistas, conversas, fotografias, gravações e anotações para si mesmo. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa e naturalista, para o mundo. Isso significa que os pesquisadores qualitativos estudam as coisas em seus contextos naturais, visando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas lhes atribuem³⁸. (p. 3)

Creswell (1998) afirma que, ao se desenvolver uma pesquisa qualitativa, o pesquisador necessita ter forte engajamento para estudar um problema, pois demandará tempo e utilização de diferentes recursos. Para ele, a pesquisa qualitativa apresenta rigorosidade e não deve ser vista como uma maneira fácil de se conduzir um estudo. Ademais, Creswell (1998) elenca algumas razões para escolher um estudo qualitativo, dentre elas, destaco: (a) a natureza das perguntas de pesquisa, em que pesquisador inicia o seu estudo buscando compreender *como* ou *o quê*, a fim de se entender o que está acontecendo na prática, em um contexto a ser investigado; (b) o fato da pesquisa qualitativa apresentar uma visão aprofundada e detalhada de um problema e; (c) a realização desse tipo de pesquisa com indivíduos em contextos naturais (ex.: sala de aula).

Flick (2009) enfatiza que “a pesquisa qualitativa é orientada em direção à análise de casos concretos em suas particularidades temporais e locais e parte das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais³⁹” (p. 21). De acordo com a perspectiva do autor, é evidente a preocupação desse tipo de pesquisa com a manutenção e valorização da subjetividade dos indivíduos, dos diferentes contextos, repertórios socioculturais e das narrativas contadas por eles. Tal concepção assemelha-se ao que é postulado por Benson (2013), de que a pesquisa qualitativa compreende os sujeitos enquanto pessoas e não indivíduos que apenas oferecem dados de pesquisa a serem coletados e, posteriormente, analisados por pesquisadores. Assim, a

³⁸ Minha tradução para: “(...) a situated activity that locates the observer in the world. It consists of a set of interpretive, material practices that make the world visible. These practices transform the world. They turn the world into a series of representations, including fieldnotes, interviews, conversations, photographs, recordings, and memos to the self. At this level, qualitative research involves an interpretive, naturalistic approach to the world. This means that qualitative researchers study things in their natural settings, attempting to make sense of, or interpret, phenomena in terms of the meanings people bring to them.” (DENZIN; LINCOLN, 2005, p. 3 apud CRESWELL, 2007)

³⁹ Minha tradução para: “Qualitative research is oriented towards analysing concrete cases in their temporal and local particularity and starting from people’s expressions and activities in their local contexts.” (FLICK, 2009, p. 21)

pesquisa qualitativa orienta este estudo, uma vez que o objetivo primeiro é a investigação da relação entre as crenças, emoções e ações de uma professora de inglês de uma escola pública em serviço. Ademais, este estudo caracteriza-se também como um estudo de caso.

Creswell (1998) evidencia que um estudo de caso pode ser caracterizado como um “sistema delimitado⁴⁰” ou um caso (ou múltiplos casos) que envolve pesquisa profunda e coleta de dados detalhada através de fontes diversas que emergem e perpassam um contexto. Leffa (2006), por sua vez, afirma que o estudo de caso pode ser compreendido como “uma das mais antigas ferramentas de pesquisa” (p. 15). Conforme salienta o linguista aplicado, o estudo de caso surgiu no século XX e foi bastante usado em pesquisas enquanto um método clínico na área da Medicina e, posteriormente, adentrou áreas como Antropologia e Sociologia. Na perspectiva de Leffa (2006), o estudo de caso é uma forma profunda e exaustiva de investigar um participante ou pequeno grupo. Ainda segundo o autor, trata-se de

[...] um tipo de pesquisa qualitativa, com ênfase maior na exploração e descrição detalhada de um determinado evento ou situação, sem a preocupação de descobrir uma verdade universal e generalizável. Suas aplicações não se restringem apenas à pesquisa, mas se estendem também à educação, como técnica de ensino e à clínica, como instrumento de trabalho. (LEFFA, 2006, p. 15)

Leffa (2006) ainda argumenta que esse tipo de pesquisa consegue oferecer “voz também a quem não tem voz e nem poder, procurando ver a questão de todos os ângulos, incluindo indivíduos e grupos, direta ou indiretamente envolvidos”. Todavia, acredito que esse tipo de pesquisa tem a função de *potencializar* as diferentes vozes, uma vez que os sujeitos envolvidos nas investigações já possuem vozes e narrativas próprias, que podem ser contadas e equalizadas nos processos investigativos e de produção científica nas diferentes áreas do conhecimento.

Nessa lógica, esta pesquisa contou com a contribuição voluntária de uma professora de inglês e, para o início da coleta, o projeto de pesquisa foi avaliado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Viçosa (CEP-UFV), sob registro CAAE de número 23736519.5.0000.5153 na Plataforma Brasil (parecer substanciado de número: 3.776.744, emitido em 17 de dezembro de 2019) (ANEXO 01). Cabe ressaltar que este estudo obedeceu a todas as exigências requeridas, a fim de preservar a identidade pessoal e profissional da colaboradora envolvida.

⁴⁰ Minha tradução para o termo “bounded system” (CRESWELL, 1998, p. 61).

3.2. Descrição do contexto e da participante

Conforme mencionado no início deste capítulo, esta pesquisa focou-se na investigação de uma professora de inglês em atuação em uma escola pública, localizada em uma cidade no interior de Minas Gerais.

Em relação ao contexto de investigação, a escola em questão foi fundada em 1965 e passou por diversas transformações no decorrer dos seus anos de funcionamento e atualmente recebe alunos do Ensino Fundamental (1º ao 9º ano), Ensino Médio (1º ao 3º ano), Educação Especial e Curso Normal de Nível Médio (nas Modalidades Integrado e Não Integrado ao Ensino Médio). A escola é administrada pelo governo estadual e recebe estudantes de vários bairros do município, especialmente dos mais periféricos.

Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, a instituição possui a seguinte estrutura: dezesseis salas de aula, um laboratório de ciências, um laboratório de informática com dez computadores, equipamentos audiovisuais, uma biblioteca, uma quadra esportiva, um espaço interno coberto, dois banheiros (masculino e feminino), uma cantina, uma sala de professores, uma sala para secretaria da escola, uma sala para diretoria, uma sala para serviço de concessões, dois banheiros para professores, uma sala de recursos para crianças especiais, uma oficina para crianças especiais.

No período de coleta de dados (31 de janeiro de 2020 a 25 de setembro 2020), a participante Joy (pseudônimo) trabalhava com turmas de 6º, 7º e 8º anos do Ensino Fundamental, com a disciplina de LI nessa escola, totalizando oito turmas. Com o início da pandemia em março de 2020, o ensino passou a ser remoto emergencial. Em meio ao novo contexto de ensino, conforme abordado no Capítulo II deste trabalho, novas práticas de ensino-aprendizagem emergiram e/ou foram (re)significadas. No caso desta pesquisa, por exemplo, o contexto de ensino foi adaptado aos ambientes virtuais, visto que a saúde da professora e dos aprendizes deveria ser garantida.

Com base nisso, Joy precisou adaptar suas práticas e ações para o ensino remoto emergencial pandêmico. Assim, ela decidiu criar três (3) grandes grupos no *Facebook* para as séries supracitadas. No início da pandemia, perante todo o cenário caótico que se instaurava, perpassado por muitas incertezas em relação a como o ensino aconteceria na rede pública, essa foi a maneira mais efetiva e imediata que ela planejou desenvolver, a fim de manter interação com os aprendizes e conseguir postar as atividades do Programa de Ensino Tutorado (PET)⁴¹ e

⁴¹ O Plano de Estudo Tutorado (PET) é uma das ferramentas do Regime de Estudo não Presencial, que foi desenvolvido pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Esse material está sendo ofertado aos

exercícios extras. Além dos grupos no *Facebook*, a professora também disponibilizou o seu e-mail profissional aos aprendizes e pais. Fui convidado por Joy a participar dos grupos e adicionado a eles em 2 de junho de 2020.

Conheci a professora durante a minha graduação, quando trabalhamos juntos em um projeto de extensão que visava à formação de professores de inglês. Foi após o convite a professora e do consentimento dela em participar do estudo que tudo começou. O convite nasceu da experiência prévia que tínhamos e por acreditar, enquanto pesquisador, que seria uma excelente oportunidade de saber mais sobre as crenças, emoções e ações de Joy em serviço em uma escola pública localizada no interior de Minas Gerais.

Para a realização desta pesquisa, em um primeiro momento, contatei Joy por e-mail e apresentei brevemente o objetivo principal da pesquisa. Após ela ter se interessado em contribuir com este estudo, agendamos uma reunião, em que pude ter acesso ao espaço da escola em 05 de abril de 2019, mesmo que brevemente, e apresentar a ela de maneira mais detalhada informações sobre a pesquisa. Ainda durante esse encontro com a professora, ela foi solicitada a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (vide Apêndice A). Fui apresentado pela professora à direção e coordenação da escola, o que reafirma a autorização e abertura dela para a minha entrada em campo. Conforme aponta Creswell (1998) “ganhar acesso através de um *gatekeeper* e estabelecer um relacionamento com o caso a ser estudado é significativo para um estudo de caso”⁴² (p. 117).

Joy possui formação na área de Letras (Português-Inglês) e leciona há cerca de dois anos na atual escola em que trabalha. Enquanto aprendiz da língua, o primeiro contato da participante com a LI foi na escola pública, na 5ª série do ensino fundamental (atual 6º ano) e, posteriormente, ela teve a oportunidade de estudar em um curso privado de idiomas. Ao concluir o Ensino Médio, ela iniciou os estudos no curso de Educação Infantil, mas optou por cursar Letras devido à sua paixão pela LI, que sempre esteve fortemente presente em sua trajetória enquanto aprendiz do idioma. Apresento, no quadro a seguir, informações importantes sobre o perfil da professora, suas experiências antes de ingressar na universidade e sua jornada no curso de Letras, enquanto aprendiz e professora de línguas em formação inicial.

aprendizes da rede pública como alternativa para a continuidade no processo de ensino-aprendizagem neste período em que as aulas estiverem suspensas por tempo indeterminado, como medida de prevenção da disseminação da Covid-19 em Minas Gerais. Para mais informações: <https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/pets>. Acesso em: 11 out. 2020.

⁴² Minha tradução para: “Gaining access through the gatekeeper and establishing rapport with the case being studied also are important for a case study”. (CRESWELL, 1998, p. 117)

Quadro 2 - Perfil da participante - Joy

Perfil de Joy	
Pseudônimo, gênero e idade	Joy, feminino, 30 anos
Ensino regular	Rede pública
Aprendizagem de inglês antes do curso de Letras	1. Rede pública de ensino; 2. Curso privado de idiomas.
Aprendizagem de inglês durante o curso de Letras	1. Disciplinas do Curso de Letras; 2. Curso de Extensão em Língua Inglesa – CELIN-UFV
Experiência profissional com ensino de línguas antes do curso de Letras	Não
Experiência profissional com ensino de línguas durante curso de Letras	1. Projetos de extensão: ensino de língua portuguesa para estrangeiros (CELIPE-UFV) e ensino de língua inglesa para brasileiros (CELIN-UFV); 2. Projetos de ensino: PIBID-Inglês e PIBID-Português; 3. Curso privado de idiomas: ensino de língua inglesa para brasileiros.
Outras informações	1. A participante afirma sempre ter tido interesse por aprender a língua inglesa e seguir carreira docente; 2. Durante o curso de Letras, teve experiência de intercâmbio no exterior (Graduação Sanduíche).

Fonte – O autor.

Como ilustrado no Quadro 2, Joy sempre foi aluna da rede pública de ensino, onde realizou o ensino fundamental e médio. Durante a sua experiência enquanto licencianda no curso de Letras, ela se engajou em projetos de ensino e extensão, tanto na aprendizagem quanto no ensino de línguas. Ademais, foi professora em cursos privados de idiomas na cidade onde está localizada a universidade em que estudou. Ao concluir o curso de Letras, em janeiro de 2016, Joy afirma que havia se interessado por ingressar no mestrado. Entretanto, ela participou de um concurso público para cargo no estado e foi aprovada. Após aprovação, ela iniciou a docência na rede pública de ensino enquanto professora de LI em outro município. Naquele momento, ela atuava em um curso privado na cidade onde residia e em um projeto de extensão em língua inglesa vinculado à universidade, mas se afastou das atividades para a nova experiência de ensino. Como salienta a participante, essa foi sua primeira experiência enquanto regente de uma turma em uma escola pública. No ano de 2018, ela solicitou transferência e retornou à atual cidade onde leciona.

3.3. Instrumentos de coleta de dados

Para realizar a coleta de dados deste estudo, foram utilizados quatro diferentes instrumentos, a fim de se obter maior detalhamento das informações e qualidade dos dados, foram eles: uma narrativa escrita, duas narrativas visuais, três entrevistas semiestruturadas e

notas de campo. Tais instrumentos foram coletados entre o período de janeiro a setembro de 2020. O Quadro 3 apresenta um resumo das datas de coletas dos instrumentos:

Quadro 3 - Instrumentos, respectivas abreviações e datas de coleta

Narrativa Escrita (NE)	Narrativas Visuais (NV)	Entrevistas (E)	Notas de Campo (NC)
NE: 31/01/2020	NV1: 16/04/2020	E1: 25/04/2020	NC: 17 entradas 05/06/2020 a 25/09/2020
	NV2: 01/09/2020	E2_1: 19/05/2020	
		E2_2: 29/05/2020	
		E3: 10/07/2020	

Fonte – O autor

Conforme sugere Vieira-Abrahão (2006), nenhum método de coleta é perfeito, mas é viável a utilização de várias ferramentas para realizar uma boa triangulação dos dados. A combinação desses instrumentos em um processo de triangulação dos dados é apresentada por pesquisadores como responsável por fornecer maior credibilidade e confiabilidade ao processo de análise (CAVALCANTI; MOITA LOPES, 1991; VIEIRA-ABRAHÃO, 2006). O Quadro 4 traz um resumo dos objetivos de cada instrumento de coleta utilizado. Discorro, mais detalhadamente, sobre cada um deles nas subseções seguintes:

Quadro 4 - Instrumentos de coleta de dados e seus objetivos

Instrumentos:	Objetivos:
Narrativa escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Coletar informações sobre o perfil pessoal e profissional da participante; • Conceder à professora uma oportunidade reflexiva sobre o seu processo de ensinar e aprender línguas no curso de Letras e em sua prática docente na escola pública; • Conhecer fatos e eventos da história de ensino e aprendizagem da participante que tenham relação com sua escolha pelo curso de Letras, pela escola pública, e possíveis crenças e emoções sobre ensinar e aprender inglês; • Buscar compreender a maneira como o curso de Letras influenciou o processo de formação inicial da participante, bem como a escolha pelo contexto da escola pública.
Entrevistas semiestruturadas	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as crenças e emoções da professora, bem como a relação entre os conceitos com suas ações no contexto escolar e no ambiente virtual de aprendizagem.

Narrativas visuais	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender como a professora expressa e entende a sua prática docente (ações) ao ensinar inglês no contexto da escola pública e no ambiente virtual de aprendizagem; • Conhecer as crenças e emoções que têm perpassado as ações da professora em sua prática ensinando inglês, por meio das experiências vivenciadas no contexto escolar e no ambiente virtual de aprendizagem.
Notas de campo	<ul style="list-style-type: none"> • Registrar as ações da participante durante a sua prática docente ao ensinar inglês em um ambiente virtual; • Identificar crenças, emoções e ações da participante.

Fonte – O autor

3.3.1. Narrativa Escrita

O uso de narrativas escritas como abordagem e instrumento para obtenção de dados é apontado por Barcelos (2006) como expressivo em LA no Brasil e no exterior. A literatura na LA e na Educação descreve esse instrumento como uma ferramenta positiva de investigação nos processos de ensino e aprendizagem de alunos e professores, com base nas histórias contadas por eles sobre suas práticas e trajetórias (ALVES, 2000; BARCELOS, 2006; BARKHUIZEN, 2016; CONNELLY; CLANDININ, 1995; CUNHA, 1997).

As razões para o uso de narrativas em pesquisas sobre a formação de professores são duas. De acordo com Cunha (1997), a primeira refere-se à reflexão: ao se envolverem no processo de narrar, os sujeitos podem (ou não) refletir sobre os diversos fatores que servem de referência para sua prática e, conseqüentemente, vivenciar um momento de profunda contemplação de sua própria pedagogia, valorizando sua própria existência como fonte de energia para a ressignificação de seu desempenho profissional. A segunda razão diz respeito ao papel dos relacionamentos sociais na composição de conhecimentos a respeito de si mesmo. Além dos pontos abordados por Cunha, Connelly e Clandinin (1995) afirmam que

[...] a razão principal do uso das narrativas na pesquisa em educação é que os seres humanos são organismos contadores de histórias, organismos que individual e socialmente, vivem vidas contadas... por isso, o estudo das narrativas é o estudo da forma como os sujeitos experimentam o mundo. (p. 11)

Na perspectiva desses autores, fica evidente a natureza inerente do ser humano em contar histórias. Para os autores, o ato de narrar pode ser considerado uma atividade essencialmente humana, intrínseca aos indivíduos, sendo essa a maneira como os sujeitos se conectam com o mundo que os cerca. Em um trabalho publicado na área da Educação, Pena e Peron (2019), concordando com os autores supracitados, afirmam que os seres humanos são

narradores por essência e que o ato de narrar está ligado à essência humana, já que “ao narrar, o ser humano conta, reconta e ressignifica suas próprias experiências e trajetórias” (p. 284).

Ainda nessa perspectiva, Pena e Peron (2019) salientam que:

Ao refletir acerca da produção de narrativas produzidas por seres singulares, pressupõe-se um movimento de troca entre as partes envolvidas. Narrar, então, pode significar não apenas contar histórias, mas criar histórias que nos compõe em sociedade, descobrir caminhos ainda não percorridos e desvelar um EU jamais conhecido. Essas narrativas nos moldam enquanto seres humanos historicamente construídos e socialmente posicionados em uma sociedade que se (re)cria a cada novo dia. (PENA; PERON, 2019, p. 285)

Neste estudo, uma narrativa escrita (NE: 31/01/2020) foi solicitada virtualmente à professora para que fossem coletadas informações pessoais e profissionais da participante, a fim de se compreender sua trajetória de ensino-aprendizagem de línguas, bem como as crenças e emoções que perpassam suas práticas. Além disso, a narrativa escrita teve por objetivo oferecer oportunidade reflexiva à participante sobre o seu processo de ensinar e aprender línguas ao longo do curso de Letras e na escola pública. Por fim, o instrumento buscou compreender a maneira como o curso de Letras influenciou o processo de formação inicial da professora, assim como a escolha pelo contexto da escola pública. Com intuito de orientar a escrita da participante, uma guia com perguntas norteadoras (vide Apêndice B) foi enviada ao e-mail dela em 18 de janeiro de 2020 e recebida pelo pesquisador em 31 de janeiro de 2020.

3.3.2 Entrevistas Semiestruturadas

Autores como Marconi e Lakatos (2003) pontuam que a entrevista é “um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional” (p. 195). Por meio dessa definição, a entrevista pode ser considerada um processo “utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social” (p. 195).

Nas Ciências Sociais, Boni e Quaresma (2005) apresentam a entrevista semiestruturada definida como a combinação de:

[...] perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. O entrevistador deve ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha “fugido” ao tema ou tenha dificuldades com ele. (p. 75)

Ainda na concepção das autoras, esse tipo de entrevista é muito utilizado “quando se deseja delimitar o volume das informações, obtendo assim um direcionamento maior para o tema, intervindo a fim de que os objetivos sejam alcançados” (p. 95). Em contrapartida, autores anteriores, como Richards (2003), postulam que as perguntas nesse tipo de entrevista devem servir para guiar o percurso e não o delimitar de forma rígida, uma vez que o objetivo na pesquisa qualitativa é compreender de forma global o que está sendo investigado.

Neste estudo, foram realizadas três entrevistas semiestruturadas, previamente agendadas com a participante. Antes de cada entrevista, foram elaboradas guias com perguntas que atendessem às perguntas de pesquisa e que pudessem conferir ou reafirmar informações fornecidas (Vide apêndices C, D e E). Todas as entrevistas aconteceram via *Skype* e foram gravadas, a partir do consentimento da participante, com o auxílio de um gravador de voz. As entrevistas tiveram duração de aproximadamente 45 minutos cada. A mais curta teve duração de 30 minutos e a mais longa 55 minutos. Os objetivos das entrevistas foram: coletar informações pessoais e profissionais da participante, identificar suas crenças e emoções sobre ensinar e aprender línguas e compreender a relação entre os conceitos com a sua prática docente na escola pública, bem como suas ações no ensino remoto pandêmico.

É importante destacar que, conforme constava no TCLE submetido ao CEP-UFV e assinado pela participante, três entrevistas foram previamente programadas. Todavia, após a realização da entrevista de número dois (E2_1: 19/05/2020), a professora solicitou a gravação de uma nova entrevista (E2_2: 29/05/2020), pois se dizia emocionalmente afetada naquele momento e acreditava não ter contribuído como poderia à pesquisa. Assim, uma nova gravação foi realizada, conforme pedido por ela.

A fim de conferir fidedignidade aos dados, após as gravações terem sido realizadas, elas foram transcritas e enviadas⁴³ à participante, cujo retorno foi favorável ao conteúdo transcrito. As transcrições nesta pesquisa foram baseadas em um modelo não naturalista. Azevedo *et al.* (2017), fundamentados em outros autores (BUCHOLTZ, 2000; OLIVER *et al.*, 2005), salientam que esse tipo de transcrição “privilegia o discurso verbal e centra-se na omissão dos elementos idiossincráticos do discurso, tais como gaguez, pausas, vocalizações involuntárias e linguagem não-verbal” (p. 161). Além disso, pode ser considerada uma transcrição mais polida e seletiva. Após leitura das transcrições e parecer da participante, iniciaram-se os processos de análise e interpretação das entrevistas.

⁴³ Datas dos envios das entrevistas à participante: E1 (07/05/2020), E2_1/ E2_2 (11/07/2020) e E3 (07/08/2020).

3.3.3. Narrativa Visual

O uso de narrativas visuais no ensino-aprendizagem de línguas vem crescendo significativamente no Brasil e no exterior (KALAJA *et al.*, 2015). Além da linguagem, Kalaja *et al.* (2008) salienta que outros tipos de mediação podem ser usados na aprendizagem, no pensamento e na resolução de problemas, tais quais: símbolos, desenhos, metáforas, entre outros, que colaboram para que os indivíduos possam organizar suas atividades e ações. Na revisão teórica de Kalaja e Pitkänen-Huhta (2017) acerca do trabalho com métodos visuais em LA, as autoras argumentam que

[...] o uso de métodos visuais se tornou popular no estudo de experiências subjetivas de aprendizagem, ensino e uso da linguagem, já que os recursos visuais são muitas vezes considerados como uma alternativa aos meios verbais para expressar suas experiências e sentimentos e refletir sobre suas práticas de linguagem, identidades e processos de aprendizagem e ensino. Fotografar talvez seja a forma mais comum de coletar dados visuais, mas desenhar ou outras formas de compor imagens visuais também têm sido usadas nos estudos da linguagem. O desenho provou ser uma forma muito plausível de acessar questões complexas e abstratas para complementar os métodos mais tradicionais de coleta de dados, como entrevistas. ⁴⁴ (p. 3)

Ao considerar a relevância do uso de narrativas visuais em pesquisas em LA que objetivam investigar questões abstratas e complexas, neste estudo, a participante foi solicitada a produzir duas narrativas visuais. Essas narrativas tiveram o intuito de oferecer a ela: a chance de expressar o modo como entende a sua prática docente na escola ao ensinar inglês (ações), possibilidade reflexiva de suas próprias crenças e emoções, tomada de consciência sobre a maneira como esses conceitos se interligam (ou não) e podem influenciar o seu fazer docente.

Na narrativa visual 1 (NV1: 16/04/2020), enviada à participante por e-mail em 16 de abril de 2020, foi solicitado fazer um desenho sobre como ela se representava enquanto professora de LI em sala de aula, bem como ilustrava as suas emoções para ensinar (vide Apêndice C). Na narrativa de número 2 (NV2: 01/09/2020), enviada à participante por e-mail em 01 de setembro de 2020, a professora foi solicitada a realizar um desenho que a representasse enquanto professora de LI em tempos de pandemia, ensinando inglês remotamente, bem como

⁴⁴ Minha tradução para: “[...] the use of visual methods has become popular in studying subjective experiences of language learning and teaching and language use, as visuals are often thought to offer participants an alternative to verbal means to express their experiences and feelings and to reflect on their language practices, identities and learning and teaching processes. Photographing has perhaps been the most common way of collecting visual data, but drawing or other ways of composing visual images have also been used in language studies. Drawing has proven to be a very plausible way of accessing complex and abstract issues to complement the more traditional methods of data collection, such as interviewing” (KALAJA; PITKÄNEN-HUHTA, 2017, p. 3).

as suas emoções para ensinar (vide apêndice E). Ambas as narrativas trouxeram, além de um desenho, um texto explicativo escrito por ela em cada narrativa visual, para que pudesse auxiliar na construção e compreensão do seu significado (KALAJA *et. al.*, 2008).

3.3.4. Notas de Campo

Segundo Emerson *et al.* (1995), notas de campo podem ser interpretadas como anotações de caráter descritivo de experiências e observações que o pesquisador teve ao participar de forma intensa e envolvida. Apesar disso, “redigir relatos descritivos de experiências e observações não é um processo tão simples e transparente como poderia parecer inicialmente” (p. 362). Na perspectiva desses autores, o processo da tomada de notas

[...] não é meramente uma questão de capturar com precisão, da maneira mais próxima possível, a realidade observada, de “colocar em palavras” atividades testemunhadas e conversas escutadas por acaso. Encarar a redação de descrições meramente como uma questão de produção de textos que corresponderiam com precisão ao que foi observado é assumir que existe somente uma única “boa” descrição de qualquer evento particular. (EMERSON *et al.*, 1995, p. 362)

Nessa linha de raciocínio, é preciso que o pesquisador tenha consciência de que não existe “a” maneira correta de se escrever/relatar aquilo que é observado. O mais importante, então, é considerar que

[...] esta atividade de escrita envolve processos ativos de interpretação e atribuição de sentido: percebendo e pondo no papel algumas coisas como “relevantes”; percebendo, porém, ignorando outras como “não relevantes”, e inclusive deixando de perceber outras coisas possivelmente significativas, tudo isso simultaneamente. Em função disso, eventos similares (ou até o “mesmo” evento) podem ser descritos com diferentes propósitos, com diferentes preocupações e sensibilidades (EMERSON *et al.*, 1995, p. 370).

A partir do que os autores defendem, fica evidente que a atenção e preocupação de quem pesquisa não deve ser meramente descritiva, mas atenta e seletiva. Dado isso, as notas de campo foram tomadas/produzidas nesta pesquisa com a finalidade de registrar informações pertinentes à coleta durante todo o processo de coleta de dados e observações da prática da professora nos grupos do *Facebook* em contato com os aprendizes, e posteriormente, utilização do conteúdo para identificação de crenças, emoções e ações da participante, bem como a relação entre os construtos.

Neste estudo, as notas de campo foram organizadas por datas e encontram-se identificadas pela sigla e seus respectivos números em ordem crescente (NC1, NC2, NC3, e

assim por diante). No total, as notas de campo foram resultado de quatro meses de observação não participante nos grupos virtuais do *Facebook*, organizados pela professora, totalizando 17 entradas. Após ter sido convidado a participar dos grupos, optei por tomar notas todas as sextas feiras, pois, assim, poderia escrever as minhas impressões enquanto pesquisador sobre a prática semanal da professora durante as interações virtuais com os aprendizes, ao postar ou enviar atividade, dentre outros aspectos. A primeira nota foi tomada em 05 de junho de 2020 e a última nota em 25 de setembro de 2020.

3.4. Análise de dados

A pesquisa qualitativa é apresentada por Patton (2002) como desafiadora e trabalhosa e envolve um processo que engloba diferentes etapas — desde a coleta de dados de determinado contexto até a análise, organização de ideias e escrita. O autor sugere que a dificuldade reside no grande número de dados que muitas pesquisas possuem e na dificuldade que pesquisadores encontram na seleção desse corpus para análise. Patton (2002) evidencia que a seleção dos dados deve partir do pesquisador, pois somente ele conseguirá categorizar o que foi coletado, dar sentido aos dados e criar conexões sólidas com as teorias que sustentam seu estudo.

Seguindo os parâmetros de análise da pesquisa qualitativa e análise de conteúdo, após a coleta dos dados, foi realizada a redução desses dados através de notas em forma de frases curtas, ideias chaves e conceitos, focalizando a atenção nas palavras usadas pela participante (CRESWELL, 1998; PATTON, 1990). Como parte seguinte, foi realizada a codificação dos dados por meio da classificação das unidades significativas (LINCOLN; GUBA, 1985) e foram verificadas as afirmações da professora em relação às suas crenças, emoções e ações sobre diferentes aspectos do ensino-aprendizagem de inglês, assim como a relação entre os construtos. Por fim, foi feito o agrupamento de unidades similares em categorias que foram revisadas repetidamente (HOLLIDAY, 2002).

Ao concluir a etapa de coleta de dados, a análise minuciosa de cada documento foi realizada, seguindo o modelo proposto pela literatura (PATTON, 2002). Descrevo esse processo mais detalhadamente abaixo:

1. Após aplicar os instrumentos e coletá-los individualmente, uma leitura detalhada de cada documento foi realizada, a fim de identificar unidades significativas que pudessem estar em consonância com as perguntas de pesquisa deste estudo.
2. Após o intenso processo de (re)leitura dos documentos, iniciei a organização das unidades significativas em categorias temáticas das crenças, emoções e ações, bem

como a relação entre os conceitos. Receberam destaque as informações que direcionavam as crenças, emoções e ações da participante ao longo da sua trajetória docente.

3. As categorias formadas a partir da análise das crenças foram revisadas repetidas vezes.
4. Por fim, foi realizada a triangulação dos dados (FLICK, 2009). Objetivei, a partir desse processo, reorganizar as categorias, reduzir algumas e reagrupar outras, observando-se os diferentes instrumentos. Todo esse processo foi pensado, desenhado e desenvolvido para garantir a veracidade e confiabilidade da análise.

No próximo capítulo, apresento, analiso e discuto as categorias de crenças, emoções, ações e a relação entre os construtos.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo. (Nelson Mandela)

Neste capítulo, apresento e discuto os resultados desta pesquisa, com foco nas crenças sobre ensino-aprendizagem de LI da professora, a partir da análise dos dados. Este capítulo está dividido em quatro partes. Na primeira, discorro sobre as crenças de Joy sobre ensinar e aprender LEs. Na segunda, sobre as emoções de Joy ao longo da sua trajetória docente. Na terceira, apresento e discuto suas ações a respeito do ensino remoto emergencial pandêmico. Na quarta, analiso a relação entre suas crenças, emoções e ações.

4.1. De aprendiz à professora de LI: “Fui imensamente feliz na escolha que fiz”

As diferentes histórias e narrativas apresentadas por Joy retratam uma professora repleta de entusiasmo, positividade e gratidão. Conforme a participante evidencia: “quando começo um diálogo comigo mesma e, no decorrer da conversa, penso na minha profissão, a primeira palavra que salta com entusiasmo e destemor é: gratidão!” (JOY, NE, 2020). A professora é sensível, dedicada ao seu trabalho e aos aprendizes, e sente muito prazer pelo o que faz. Foi possível perceber, ao longo de toda a pesquisa, o seu empenho e reflexão crítica sobre a sua própria prática ao lecionar inglês no contexto público, como propõe a literatura na área de formação de professores na LA (MILLER, 2013). As histórias contadas por Joy sobre a sua trajetória enquanto aprendiz e professora de LI são motivadoras, de entusiasmo e esperança, como será ilustrado a seguir.

Joy descreve, no geral, suas experiências como afetuosas em sua aprendizagem de inglês no contexto da escola pública e no curso privado de idiomas. Ela relata: “[...] lembro-me com muita clareza da minha primeira experiência com a língua inglesa de maneira mais efetiva e afetiva, muito afetiva” (JOY, NE, 2020). Apesar do que pontua no excerto anterior, Joy aborda sua primeira experiência com a aprendizagem de LI na 5ª série, na escola pública, da seguinte maneira: “não foi tão marcante” (JOY, NE, 2020). De acordo com os dados analisados, isso se justifica devido a uma abordagem estrutural de ensino, voltada à gramática. Todavia, mesmo com esse fato, ela indica sempre ter demonstrado apreço pela disciplina.

A experiência no curso privado de idiomas, por sua vez, é descrita por Joy como marcante e de grande aprendizado. Ela menciona que “o cursinho era lecionado por uma

advogada que havia tido experiência no exterior” (JOY, NE, 2020) e reafirma a atuação de pessoas ainda sem formação na área. Apesar de não ser o foco deste estudo, enquanto pesquisador e professor de línguas, acredito que a atuação de pessoas sem a devida formação na área é problemático e necessita ser refletida, a fim de se promover a devida valorização de profissionais realmente licenciados. É preciso que mais pesquisas⁴⁵ em LA sejam desenvolvidas para que mais pessoas possam refletir e problematizar essa crença tão comum em nossa sociedade. Saber o idioma por ter morado no exterior não licencia uma pessoa para atuar no mercado de trabalho na área de Letras.

Ainda no curso privado de idiomas enquanto aprendiz, Joy narra que a sua trajetória se deu a partir do trabalho que a irmã desenvolvia na escola. No excerto a seguir, ela conta:

Excerto 01⁴⁶:

[...] minha irmã, que é mais velha que eu, pagou meu curso com faxinas nas salas onde eram lecionadas as aulas. Lembrar disso me faz amar ainda mais a minha irmã linda e desejar a cada dia mais alegria e amor na vida dela. Minha irmã, com muito capricho e carinho, limpava a sala de portas de vidro e eu estudava duas vezes por semana naquela sala perfumada e limpa. (JOY, NE, 2020)

Neste excerto, aprendemos que, mesmo com todas as dificuldades enfrentadas ao longo do seu processo de aprendizagem, Joy não deixou de se dedicar ao estudo da língua e descreveu essa experiência como proveitosa e repleta de gratidão pelo trabalho, oportunidade e esforços da sua irmã. O ambiente da sala de aula do curso privado de idiomas parece ter sido significativo no processo de aprendizagem de Joy. Em vários momentos, ela menciona a organização, disposição das carteiras, recursos mediadores de aprendizagem (cartazes, pôsteres, fotos, etc.) que faziam parte daquele ambiente e salienta: “era um ambiente que eu me sentia confortável” (JOY, E1, 2020). Assim, percebe-se que ela sentia-se confortável em seu contexto de ensino e destaca a organização e interação no ambiente como importantes nesse processo.

Desde os anos iniciais de aprendizagem de LI, Joy já se interessava pela área de línguas e literaturas, mas não sabia ao certo qual caminho seguir. Em sua narrativa escrita, ela afirma que foi auxiliada por uma professora de língua portuguesa a cursar Educação Infantil, para, posteriormente, se transferir para o Curso de Letras em 2010. Assim ela fez e, acerca disso, enfatiza: “Fui imensamente feliz na escolha que fiz” (JOY, NE, 2020). Vinda de uma pequena

⁴⁵ A dissertação de mestrado de Pena (2020, em andamento) investiga a construção das identidades de professores sem formação na área de Letras, focalizando também a atenção nas crenças desses agentes e de documentos oficiais.

⁴⁶ Os excertos longos são numerados para que possam ser retomados de forma clara durante a discussão no corpo textual. Além disso, devido à relação das crenças, emoções e ações, alguns excertos podem apresentar pequenos trechos repetidos ou semelhantes.

cidade no interior de Minas Gerais, Joy inicia os estudos em uma universidade federal no curso de Educação Infantil, mas se descobre professora de línguas no curso de Letras.

Enquanto aprendiz da língua, ainda quando cursava Educação Infantil, Joy conheceu o CELIN-UFV e deu sequência aos estudos do idioma. Ela caracteriza sua experiência como muito produtiva e relembra das aulas com muito entusiasmo. Enquanto aprendiz de LI no curso de Letras, Joy ressalta: “Tive professores espetaculares, gostei e gosto de todos de todas as áreas, mas as professoras da área de inglês tinham/têm um aconchego tão especial, um olhar acolhedor, abraços verdadeiros e palavras honestas” (JOY, NE, 2020) e conclui afirmando:

Excerto 02:

[...] as professoras do curso de Letras/Inglês me motivaram muitíssimo a ser uma *teacher* que escuta, que faz bolo para os alunos (queria mesmo é fazer *Apple Pie*, um dia chego lá [risos]), que leva balas, que faz dinâmicas, que ensina o conteúdo de maneira prazerosa, que olha para o aluno, que dá atenção, que oferece oportunidades, que acredita. (JOY, NE, 2020)

Neste excerto, é possível observar a influência dos professores formadores nas crenças e emoções de Joy, o que contribui para a construção de sua identidade como uma professora afetuosa.

No curso de Letras, conforme mencionado anteriormente, Joy envolveu-se em projetos de ensino, pesquisa e extensão. Um desses projetos de extensão era o Curso de Extensão em Língua Inglesa, o CELIN-UFV, onde atuou enquanto professora de LI em formação inicial. Segundo Joy, “foi ali [CELIN-UFV] que eu aprendi a amar ainda mais a minha profissão” (JOY, NE, 2020). Relacionado a isso, explica: “tudo o que eu aprendi no CELIN eu guardo dentro de uma caixinha e vou usando até hoje nas minhas aulas nas escolas” (JOY, NE, 2020). Fica evidente a relevância do projeto de formação de professores na formação inicial e profissional da professora, e isso se reforça, ainda mais, como indicado nos excertos 03 e 04:

Excerto 03:

[...] a experiência no CELIN para mim foi o que me ensinou a dar aulas, a ser professora, porque o CELIN contribuiu demais para a minha formação. Eu creio que, se eu não tivesse dado aula no CELIN e tivesse me formado sem essa experiência, não teria sido a mesma coisa porque o CELIN me preparou como professora no sentido de preparar uma aula, de me organizar com atividades caso o tempo seja curto para o número de atividades, sempre ter uma carta na manga. (JOY, E1, 2020)

Excerto 04:

[...] eu me sentia confortável porque eu tinha todo apoio, todo incentivo para preparar as aulas, então eu ia com as aulas bem-preparadas, com várias atividades, atividades bem dinâmicas. Eu sempre fazia um aquecimento com os alunos antes das aulas, isso foi ensinado para gente no curso preparatório. (JOY, E1, 2020)

As palavras de Joy nestes excertos confirmam o impacto positivo do CELIN na vida pessoal e profissional de dela. Foi nesse lugar que ela se encontrou na profissão e aprendeu sobre didática e metodologia, ensinando e aprendendo inglês. O apoio pedagógico oferecido a ela ao longo da experiência no CELIN foi indispensável para a sua formação nesses anos iniciais enquanto professora de LI, mas ainda aluna no curso de Letras, ou seja, professora em formação inicial. Além disso, Joy demonstra ter conseguido aplicar em suas aulas os conteúdos e aprendizados adquiridos nesse projeto de extensão.

Ao comentar sobre essa experiência no projeto de extensão, que foi espaço de formação inicial pautada na reflexividade e desenvolvimento profissional para Joy, ela reitera a relevância de uma formação de professores que possa “ensinar a pensar, ensinar a pesquisar, ensinar a confrontar e ensinar a encontrar soluções” (MAGNO E SILVA, 2015, p. 1). Ademais, seu relato reafirma a importância de espaços que possibilitem reflexão por parte de professores em formação inicial ou em serviço. É fundamental, então, que professores de inglês em formação inicial e em serviço possam ser oportunizados a conhecerem suas crenças para que consigam refletir sobre elas. Assim, esses profissionais estarão aptos a pensarem sobre como ensinam, aprenderão mais sobre si mesmos enquanto futuros professores e a mudar suas crenças caso seja necessário (RODRIGUES, 2015; VIEIRA-ABRAHÃO, 2000). Ao tomar consciência sobre aquilo que acreditam, professores podem compreender suas ações e processos de tomada de decisões em sala de aula (BORG, 2006; PAJARES, 1992; WOODS, 1996; BORG, 2006).

No momento inicial da coleta dos dados, conforme apresentado no Capítulo III desta dissertação, Joy atuava em uma escola privada e também na escola a que essa pesquisa se vincula. A respeito de tais contextos, ela destaca: “Amo trabalhar nas escolas. Sobretudo, trabalhar como professora na rede pública tem me feito muito bem e me deixado muito satisfeita” (JOY, NE, 2020). Pouco tempo depois, ela se desvinculou da rede privada para se dedicar à escola pública, onde permanece até hoje.

Na próxima subseção, apresento a análise e discussão das crenças de Joy sobre ensinar e aprender línguas enquanto professora de LI em diferentes momentos da sua trajetória.

4.2. Crenças sobre o ensino-aprendizagem de línguas

As crenças de Joy sobre ensino-aprendizagem de línguas englobam crenças sobre: importância da organização e do planejamento em sua prática docente; o papel da interação, do afeto e do ambiente no processo de ensino-aprendizagem; os aprendizes no centro do processo

de ensino-aprendizagem e o ensino remoto emergencial e as tecnologias. Discuto cada uma dessas crenças mais detalhadamente a seguir.

4.2.1. A importância da organização e do planejamento na prática docente

Organização e planejamento na vida profissional ocupam espaços significativos e importantes para Joy, não apenas enquanto professora de LI na escola pública, mas também enquanto era professora de português para estrangeiros, ainda no curso de Letras. Ao relatar a sua experiência docente com o ensino de português, ela contou ter se sentido desconfortável por ter tido que assumir algumas turmas de maneira inesperada. Joy enfatiza:

Excerto 05:

[...] tenho a necessidade, Vagner, de organização. Eu tinha um vício de organização e talvez isso me atrapalha um pouco. Eu consigo lidar com situações e momentos assim: “caiu de paraquedas” eu pego e dou um jeito, faço! Mas eu prefiro que seja assim, que eu me prepare antes, sabe?! Se eu tivesse me preparado antes, um tempo antes, sei lá... um mês, eu teria preparado todas as aulas, teria visto o geral, um panorama geral para depois ir me especificando em casa aula, sabe?! Porque a necessidade de criar um plano de aula para o semestre inteiro e depois você ir esmiuçando, não sei se você entendeu?!” (JOY, E1, 2020)

Como mencionado no excerto, Joy precisa se organizar para se sentir preparada para a prática docente, independente da disciplina que ela estará responsável por lecionar. Ao descrever a sua experiência no ensino de português para estrangeiros, ela afirma que se tivesse se preparado dentro de um prazo mais longo, poderia ter sido diferente. Além disso, ela comenta sobre a necessidade de ter um planejamento e ir o adaptando-se a ele à medida que o semestre vai se desenhando. Também ao longo da atuação de Joy no ensino presencial na escola pública, a organização mostra-se relevante. Ela aponta:

Excerto 06:

[...] antes de cada aula, antes de ir para a escola, eu costumo preparar para a semana. Então eu seleciono passo a passo o que eu vou abordar nas turmas. Então, desde o momento em que eu vou entrar na sala. Eu gosto de fazer cumprimentos relacionados ao tema, um aquecimento da aula relacionado ao tema que eu vou trabalhar. Eu gosto que as coisas tenham bastante conexão, sabe!?! Isso para mim é muito importante. (JOY, E2_1, 2020)

O excerto 06 indica o quanto ela acredita ser importante se preparar, planejar e se organizar para as aulas, o que sugere uma responsabilidade ética também para com seus alunos e uma consciência de seu papel como professora, que pensa também nos aprendizes. Além de todos esses aspectos, Joy preocupa-se em criar conexão entre os temas que serão trabalhados com os alunos em sala de aula. Sua crença acerca da organização do processo de ensino-aprendizagem relaciona-se às suas outras crenças — como será visto a seguir —, tais como o

ambiente de aprendizagem e a preocupação central com os aprendizes. Para criar tais ambientes e se conectar com as necessidades dos aprendizes, é preciso organização e preparação. Isso está de acordo com o referencial teórico de crenças, que indica que elas estão conectadas por uma rede de crenças relacionadas umas às outras (PAJARES, 1992).

Da mesma forma, a prática docente de Joy no contexto da escola pública em tempos de pandemia sob o ensino remoto emergencial também precisa ser bem arquitetada para ser organizada. Assim, ela vê o planejamento como indispensável para sua prática docente, pois ele será capaz de proporcionar um ambiente em que ela e os aprendizes se sintam confortáveis. Ela explica, nos excertos 07 e 08, essa necessidade do planejamento:

Excerto 07:

[...] para mim, é necessário ter um planejamento anual primeiro, porque eu aí posso visualizar melhor o que eu vou trabalhar em cada bimestre e ter uma conexão melhor entre as aulas. Então o que eu faço: antes de começar as aulas, eu faço um planejamento anual e nesse planejamento anual eu coloco os temas que eu vou trabalhar com as turmas. (JOY, E2_1, 2020)

Excerto 08:

Apesar de serem muitas turmas, sete turmas, foram apenas dois planejamentos. Porque a gente segue o mesmo planejamento para as mesmas séries. Então eu faço esse planejamento anual de acordo com os temas. Feito isso, para cada semana eu me organizo para aplicar um tema. Eu começo um tema, o conteúdo, com explicações mais teóricas. Depois de ter essa explicação teórica, a segunda aula sempre é a prática da aula, da teoria. (JOY, E2_1, 2020)

Conforme ilustrado nos excertos, ter um planejamento anual e depois semanal de suas aulas, saber o material didático que vai usar e os temas é indispensável para sua prática enquanto professora de LI e para a construção do conhecimento com os aprendizes, seja no contexto presencial de ensino na escola pública ou de forma virtual durante o ensino remoto emergencial. Ela afirma que não usa livro didático na rede pública e que faz seu “planejamento anual com base nas diretrizes e nos temas abordados nos livros” (JOY, NE, 2020). Em sua opinião, o livro didático não aborda o ensino da LI da maneira como gostaria, pois não atende às necessidades dela nem às demandas contextuais e sociais dos aprendizes. Aqui, é possível ver a influência de suas crenças em suas ações. Em outras palavras, sua decisão de não utilizar o livro está de acordo com sua crença em relação a priorizar os aprendizes e suas necessidades.

Ainda em atuação no ensino remoto emergencial, Joy demonstra preocupação com a organização das suas aulas e interações com os aprendizes no ambiente virtual. Ao comentar sobre a escolha do *Facebook* e e-mail como plataformas de interação com os alunos, a

organização apareceu mais uma vez. Segundo Joy, a interação no *WhatsApp* não é organizada. Dessa forma, argumenta que:

Excerto 09:

[...] um posta, outro posta e chega aquele tanto de mensagem, você não sabe a quem responder. Então, para mim, o meio que eu disponibilizei, que é o e-mail, talvez não funcione tanto para alguns, mas eu acho prático porque dá para visualizar melhor, separar em pastas as atividades que forem sendo enviadas. (JOY, E2_2, 2020)

Se por um lado, a organização no *WhatsApp* é vista por ela como não efetiva; por outro, sobre o conteúdo em outros meios, como o *Facebook*, ela destaca: “[...] fica mais organizado. Eu posto na página, na sessão da linha do tempo do grupo ou na própria linha do tempo do perfil profissional” (JOY, E2_2, 2020). A partir dessa crença de Joy sobre a organização em ambientes virtuais, ela opta, provisoriamente, de forma emergente, por estabelecer contato com os aprendizes e realizar suas práticas docentes no *Facebook* e por e-mail.

Joy ainda acredita que é preciso se organizar quanto a seu tempo: “[...] organizar para ter tempo. Tempo para preparar as minhas aulas ‘sentadinha’ no escritório e tranquila, tempo para corrigir realmente ‘direitinho’, mas dentro do limite” (JOY, E1, 2020). Ao longo da prática docente da professora em ensino remoto emergencial, por exemplo, fica evidente a importância da organização e do planejamento bem estabelecidos. Essa necessidade é justificada por ela como estratégias que a possibilita se organizar para agir: “[...] saber o que que é para fazer e não extrapolar o acesso que nós tínhamos pelo Conexão Escola. Nós ficamos sabendo no início da semana e agora já não vamos ter acesso mais, pois ainda não está pronto... temos que esperar” (JOY, E2_2, 2020). No início do ensino remoto emergencial, Joy parecia ter sido afetada emocionalmente e isso foi descrito por ela durante uma das nossas entrevistas, como colocado no excerto 10:

Excerto 10:

[...] ainda não parei para ter esse sentimento de como estou me sentindo em relação às aulas remotas. Veio assim, tudo muito rápido e é claro que a gente estava esperando que isso acontecesse, mas não de uma maneira bem rápida, eu achei, sabe. (JOY, E2_1, 2020)

Por acreditar que ela e a sua prática docente precisam ser organizadas, o período inicial de pandemia, caracterizado pela participante como caótico e desorganizado, parece tê-la impactado negativamente. Durante a segunda conversa que tivemos, por exemplo, ela aparentava um desconforto com a situação e isso foi significativo para que ela solicitasse um novo encontro, pois relatava não estar se sentindo bem. Joy relatou ter sido preciso se reorganizar para conseguir agir e se sentir melhor. Conforme orienta Hargreaves (2005), é

preciso um olhar atento ao aspecto afetivo na prática docente, principalmente nos primeiros anos na profissão, pois muitos necessitam se sentir confiantes e confortáveis em suas práticas. Também é possível perceber a influência de suas crenças em suas emoções, ou vice-versa. Como acredita que tudo deve ser organizado, ao se ver em um ambiente em que foi colocada inesperadamente e para o qual não havia se preparado, sentiu-se ansiosa.

Por esse mesmo raciocínio, Joy ainda pontua: “a rotina organizada te ajuda. Quando você está aqui sentada para planejar, é para planejar. Quando você está lá para lecionar, é para lecionar. E isso nos deixa realmente organizada, faz bem” (JOY, E2_2, 2020). Desse modo, Joy acredita e incorpora em sua prática docente a organização e o planejamento como processos essenciais, com o intuito de se sentir mais preparada para o exercício docente. Em sua concepção, se organizar e se planejar parecem não englobar apenas o momento da prática docente em si, mas um processo de organização e planejamento antes, durante e depois das suas aulas, seja no ensino presencial ou no emergencial remoto.

4.2.2. O papel da interação, do afeto e do ambiente da sala de aula

Conforme mencionado na subseção anterior, a organização e o planejamento são estratégias fundamentais à prática de Joy. Para além desses aspectos, destacam-se, também, o papel da interação, do afeto e do ambiente da sala de aula em seu ensino e prática. Foi possível perceber, ao longo de suas falas, a sua preocupação com a interação no contexto da sala de aula, seja entre ela e os aprendizes, seja entre eles (os aprendizes) próprios.

Em sua experiência no contexto da escola pública, Joy enfatiza a sua preocupação em levar “dinâmicas, jogos” e “manter uma rotina de ensino bem estabelecida com eles” (JOY, NE, 2020). Isso a possibilita criar um ambiente interativo e organizado ao mesmo tempo. Ela acredita que levar jogos para o contexto da sala de aula é importante porque “a interação é a primeira coisa que tem que ter na sala de aula, porque se você se sente confortável, você não vai se importar com as dificuldades ou com as facilidades que você vai ter ao aprender o idioma” (JOY, E1, 2020).

Na experiência no curso privado de idiomas, por sua vez, Joy relata que esse parece ser um ambiente com pouca interatividade: “falta de interatividade, a sala fica fria, muito quieta e não tem aquele... aquele ambiente prazeroso, não sei se você me entende.” (JOY, E1, 2020). É possível especular que sua escolha por dinâmicas, jogos e atividades que possam produzir interação na escola pública tenha origem nessa sua percepção do que foi o ambiente (um tanto quanto hostil) no curso de línguas, além de sua preocupação e cuidado com os aprendizes, processo de ensino-aprendizagem e prática docente. Ao comentar sobre a sua experiência em

serviço no contexto do cursinho privado, ela revela: “tentava correr um pouquinho, assim, para fazer algumas atividades mais dinâmicas e dar atividades do livro e tentava relacionar” (JOY, E1, 2020). Em outras palavras, ela tentava trazer um pouco de interação, aconchego e prazer para um ambiente que ela via como “frio”.

Sobre a sua prática docente no contexto da escola pública, Joy acredita na interação e no uso da LI. Ela descreve como deve ser o ambiente da sua sala de aula na rede pública desta forma:

Excerto 11:

[...] uma coisa bem interacional. Acho que essa palavra vai encaixar bem. Eu tinha essa necessidade muito grande de interação com os alunos. Então, até mesmo em uma aula que eu ia passar em sala, eu queria que o aluno estivesse conectado com aquele áudio, não só escutar, mas coisas simples que as vezes dava até para fazer na hora. (JOY, E2_2, 2020)

De acordo com o excerto 11, Joy cria a interação em sala de aula com os aprendizes a partir da mediação de recursos diversos, tais como áudios, jogos, dinâmicas, etc. Além de todos os elementos mediadores de aprendizagem mencionados, a LI desempenha papel fundamental para promover a interação entre a professora e os aprendizes ao longo das aulas e parece facilitar, segundo Joy, o processo de ensino-aprendizagem. Assim, ela descreve o que para ela é importante fazer:

Excerto 12:

Então eu gosto bastante de frisar que as nossas aulas vão ter uma porcentagem bem grande de fala em inglês. Então quando eles me perguntam, eu respondo em inglês. Quando eu chego em sala eu sempre tento conversar em inglês com eles, porque é a partir daí que a gente vai começar a escrita, a leitura e eles estão simultaneamente escutando e através da escuta eles vão reproduzir, vão falar. Eu acho isso um elemento importante no ensino da língua. (JOY, E2_1, 2020)

A concepção de Joy sobre o uso da língua enquanto instrumento importante de interação em sala de aula nos leva a refletir sobre o ensino-aprendizagem de LI no cenário nacional, uma vez que muitos e muitas docentes não acreditam ser possível usar a língua estrangeira em seus respectivos contextos, principalmente na rede pública de ensino. Nesse excerto, por exemplo, Joy afirma que usa a LI em sala de aula, a fim de construir possibilidades de desenvolvimento linguístico para os aprendizes, seja na escrita ou na leitura. Dessa forma, ela evidencia que, além de usar o idioma em sala e compreender a LI como essencial para interagir com os aprendizes, eles são capazes de entender o que ela diz, mesmo que esse processo aconteça aos poucos, de forma gradativa.

Acreditar no potencial dos alunos pode ser caracterizado como uma prática afetuosa de Joy. Em vários excertos de sua entrevista, foi possível identificar como o afeto é visto por ela como necessário, indispensável, e essencial nas relações entre a professora e os aprendizes para que eles se sintam acolhidos no ensino-aprendizagem de LI. Nesse sentido, Joy aponta que, enquanto professora, ela tenta:

Excerto 13:

[...] ser muito amiga dos alunos, mas também tendo um limite. Então eles tendem a me ver como autoridade na sala, eu estou ali como uma autoridade, mas também eu sou amiga deles. Eles não precisam ter medo de conversar comigo e eles podem se sentir à vontade e há interatividade também entre os alunos porque quando eles se dão bem, eu acho que facilita muito, até para nós professores. (JOY, E1, 2020)

Este excerto ilustra a preocupação da professora em construir um ensino positivo por meio de suas práticas afetuosas, mas, ao mesmo tempo, profissional. Para Joy, a relação entre ela e os aprendizes deve acontecer de forma harmoniosa, e ela não parece estabelecer uma relação hierárquica, de autoridade. O afeto, portanto, é construído e reforçado nas práticas da professora ao lecionar a LI e ratifica a importância das emoções no processo de ensino-aprendizagem de línguas (HARGREAVES, 1998, 2005; SHUTZ; ZEMBYLAS, 2009; ZEMBYLAS, 2003). A partir do afeto, a professora possibilita que os aprendizes experienciem um processo afetuoso e harmonioso ao aprender o idioma e faz com que se sintam confortáveis para falar, inclusive, sobre as suas emoções ao aprender o idioma. Ademais, uma prática afetuosa pode proporcionar bem-estar à professora (MERCER, 2017, 2018, 2019, 2020) e aos aprendizes envolvidos. Sobre o seu contexto atual de ensino, Joy argumenta:

Excerto 14:

[...] ainda não tive problemas com os alunos, tenho muito carinho por eles. Eu penso neles fora da sala de aula, quando eu estou preparando atividades. Eu penso neles, eu quero que eles aprendam, que eles se sintam bem na sala, que seja um momento prazeroso para eles. (JOY, E2_1, 2020)

A relação carinhosa entre Joy e os alunos parece perpassar toda sua trajetória profissional, não apenas no contexto atual ao qual ela se vincula, mas nas experiências anteriores também. A respeito disso, como indicado no excerto 15, Joy afirma:

Excerto 15:

[...] sentia muita motivação: pelos alunos, por ser uma experiência nova para mim, eu preparava as aulas com tanto carinho, toda aula tinha dinâmicas, brincadeiras, os meninos iam para fora da sala para fazer as dinâmicas, porque as salas eram muito cheias, para fazer as dinâmicas do lado de fora. Foi um momento de muito entusiasmo para mim. (JOY, E2_1, 2020)

Neste excerto, é possível perceber que o papel do afeto parece estar relacionado à motivação da professora em preparar aulas dinâmicas e interativas para os aprendizes. Mesmo com a dificuldade de salas cheias, típicas do contexto público de ensino no Brasil, ela revela não ter sido afetada por isso devido ao afeto que sentia. Por essa filosofia afetuosa de Joy, podemos refletir acerca do que é postulado por Barcelos (2019), baseada no conceito da amorosidade de Paulo Freire, de que professores devem ser formados para agir responsabilmente em suas práticas, a fim de saber lidar com suas emoções.

Na tentativa de criar um ambiente nutrido de interação e afeto, faz-se importante pensar no ambiente da sala de aula para que isso aconteça. Por essa lógica, Joy acredita fortemente em um ensino que seja acolhedor, emancipador e significativo aos aprendizes. Ela afirma tentar fazer de suas aulas “um ambiente agradável para os alunos” e para si (JOY, NE, 2020). Em sua experiência no curso privado de idiomas, por exemplo, ela enfatiza:

Excerto 16:

[...] tentava sempre manter o ambiente alegre, um ambiente convidativo e eu acho que isso causa também essa interatividade, provoca esse relacionamento, comida também... cria um ambiente. Você ter ali uns petisquinhos, aí chega, interage. Nossa, isso faz toda a diferença para o aluno... ele ter os colegas como parceiros mesmo “você está aqui, eu vou te ajudar, você me ajuda e vamos caminhando juntos”. (JOY, E1, 2020)

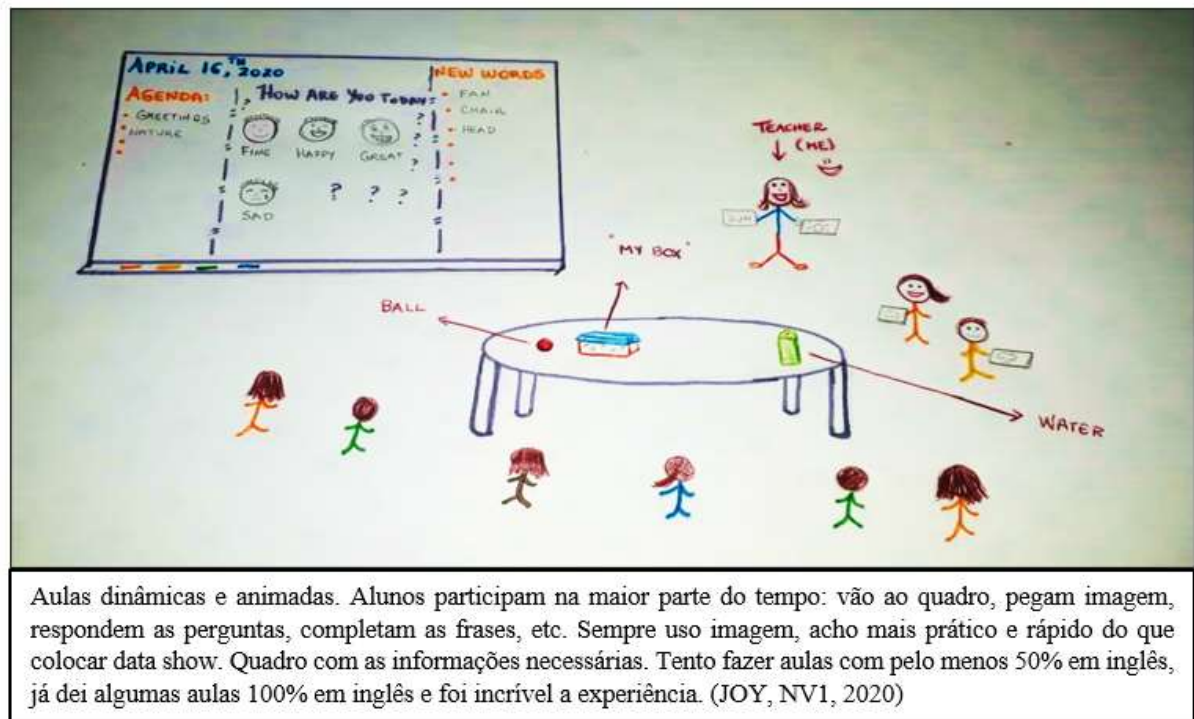
Em concordância com sua crença, Joy descreve sua tentativa em criar um ambiente alegre, interativo e convidativo aos alunos no contexto do curso privado. A pedagogia afetuosa da professora pode ser percebida em ambos os contextos: no curso privado de idiomas e na escola pública. Ao refletir sobre o que seria uma sala de aula ideal, ela afirma:

Excerto 17:

[...] sala de aula é um ambiente em que o aluno se sinta confortável e o professor também. Uma sala de aula perfeita. Na minha cabeça, eu visualizo o espaço físico, eu acho importante. O espaço físico ele tem que ser também arejado, claro em que o aluno tenha conforto físico também, além do conforto emocional. Eu acho que uma sala em que o aluno tenha interação com os outros alunos para trazer para ele um conforto emocional, a ponto de ele não se envergonhar da parte oral, na hora de conversar, na hora de apresentar algum trabalho, ele vai se sentir confortado, vai se sentir bem. E o professor também. Quando o professor sente que o aluno está ali “aberto”, disposto, eu acho que cria essa conectividade e isso é muito positivo. (JOY, E2_1, 2020)

Como reafirmado no excerto 17, Joy se preocupa em criar um ambiente de acolhimento e conforto para os aprendizes, mas sem esquecer da importância deste espaço para o seu próprio bem-estar. Novamente, o pressuposto de Barcelos (2019) acerca da relevância de uma formação que prepare emocionalmente professores para o exercício da docência se confirma, pois, a

professora, em diferentes momentos, parece se preocupar com a sua saúde física e mental, bem como com a dos aprendizes durante a sua prática docente. Assim, para além de criar um ambiente que seja favorável à sua prática docente, a sala de aula é apresentada por ela como um espaço que possa proporcionar aos aprendizes conforto emocional e auxiliá-los na aprendizagem da LI, conforme sugere a NV1 da participante:



Em sua NV1, Joy ilustra de maneira clara e sensível uma sala de aula idealizada por ela para se aprender a LI. Sobre o desenho, ela explicita: “Eu não digo que é uma turma específica, porque todas as turmas, eu gosto que eles tenham essa liberdade” (JOY, E3, 2020). Nesse sentido, sua narrativa visual reafirma a importância de aspectos cruciais para a sua prática docente, como: a interação entre os aprendizes; aulas dinâmicas, que sejam lúdicas e que possam ser mediadas por elementos imagéticos (ex.: cartões, fichas, etc.); a organização do quadro e do ambiente da sala de aula. Ao comentar sobre a sua NV1, Joy explica:

Excerto 18

[...] não é a estrutura da minha sala de aula, mas eu fiz essa ilustração porque eu acredito ser bem efetivo as aulas serem assim. Não o tempo todo de pé, mas são aulas divertidas. Mas as minhas aulas, tem uma parte dessa imagem que tem nas minhas aulas, porque eu não faço questão que os alunos fiquem o tempo todo sentados. Então, vai ter uma parte da aula que os alunos vão precisar vir à frente ou eu vou lá para trás da sala de aula. Nós vamos nos movimentar ou então a gente vai começar a aula dançando e cantando uma música, ou eles vão lá na frente, vão escrever no quadro,

ou podem fazer um jogo rápido para aquecimento. Eles não vão estar o tempo todo sentados. (JOY, E3, 2020)

Conforme apontado, o desenho de Joy representa o que seria uma sala ideal, pois ela acredita que o processo de ensino-aprendizagem da LI deve ser alicerçado nesse tipo de espaço, onde os aprendizes sintam-se acolhidos, bem recebidos, à vontade e, principalmente, com sensação de liberdade. Mesmo não tendo representado sua sala de aula real, Joy destaca que alguns elementos desenhados por ela remetem a esse espaço, pois ela acredita em um ensino interativo, dinâmico e lúdico. Desse modo, Joy parece basear-se no que é significativo para ela, em suas crenças. Isso reforça o pressuposto de que “nós ensinamos o que somos” (PALMER, 2007, p. 1). Assim, ela desenha a sua sala de aula e prática docente pensando no seu bem-estar, mas sem esquecer dos aprendizes; suas necessidades linguísticas, comunicativas e sociais, como será discutido na próxima subseção.

4.2.3. Ensino centrado nos aprendizes

No contexto da escola pública, tanto no ensino presencial quanto no remoto, Joy apresenta-se como uma professora dedicada aos aprendizes, à sua prática docente e também ao processo de ensino-aprendizagem como um todo. Mesmo sem conhecer todos os aprendizes⁴⁷, ela parece os posicionar no centro desse processo, e essa crença da professora se reafirma ao longo do desenvolvimento da investigação desta pesquisa. Isso fica claro quando ela comenta sobre o uso do livro didático no contexto da escola pública. Joy argumenta:

Excerto 19:

Eu não acho, dos livros que eu analisei, eu não os acho adequado para a idade dos alunos. Tem excesso de texto que desmotiva, não vem muitas imagens. Como eu gosto muito de trabalhar com imagens atreladas às palavras, ao texto, então o texto é construído aos poucos comigo. Já quando vem no livro, vem muita informação que às vezes assusta os alunos. Então, como eu levo o livro? O livro ele serve como um suporte para mim quando tem algum tema que eu estou trabalhando, quando tem atividades do tema que eu estou trabalhando e os alunos podem fazer. Então, eles fazem em casa e depois a gente corrige em sala. Mas usar como o meu guia no dia a dia eu não uso. (JOY, E2_1, 2020)

Como mencionado neste excerto, Joy optou por desenvolver o seu próprio material para as turmas e não utilizar o livro didático disponibilizado pela escola, pois acredita que ele não atende às necessidades dos alunos, sendo caracterizado pela participante como não adequado.

⁴⁷ Devido à situação de greve estadual que aconteceu no início do ano de 2020, mais especificamente em meados de fevereiro, a professora não teve a oportunidade de conhecer todos os aprendizes de cada uma das turmas. Esse ato político foi motivado pelo não pagamento do salário dos docentes. Logo após o retorno das aulas, o contexto de pandemia se instaurou no Brasil e afetou o cenário educacional de forma significativa.

Para ela, o livro didático é um suporte ao longo da sua prática docente, um ponto de partida, mas não um alicerce ao qual ela deve se apoiar e construir o ensino. Nesse sentido, Joy afirma defende: “o conteúdo deve ser explicado de maneira que chega ao aluno. Então deve começar de uma maneira suave e depois ir incrementando” (JOY, E2_1, 2020). Fica explícito em seu posicionamento sua crença na construção do conhecimento de forma que há o respeito da realidade social e contextual dos aprendizes. Em outras palavras, Joy pontua que “é muito necessário ter todo conteúdo explicado, como atividades relacionadas, atividades que envolvam o cotidiano do aluno, atividades práticas que possam envolver o cotidiano do aluno” (JOY, E2_1, 2020). Ao partir desse contexto social dos alunos, Joy parece reconhecer a existência de novas demandas sociais, culturais e contextuais no processo de ensino-aprendizagem da LI (MILLER, 2013; MORAES BEZERRA, 2014).

Ao conceber os aprendizes enquanto ponto de partida para se pensar o processo de ensino-aprendizagem, Joy ressalta que é preciso haver uma sequência na construção do conhecimento, como ela afirma no excerto 20:

Excerto 20:

Se lá na frente eu vou trabalhar com os alunos uma *cooking class*, eu quero que cá atrás, eles primeiro estejam engajados até a gente chegar lá. Então a gente vai aprender primeiro todo o conteúdo, a gente vai aplicar de maneira que eles se sintam entusiasmados, para que quando a gente for fazer a prática, eles já saibam o conteúdo e isso vai ser uma realidade para eles, uma prática de sala de aula, mas de acordo com aquilo que eles já aprenderam de teórico. (JOY, E2_1, 2020)

No contexto de ensino remoto emergencial, por exemplo, principalmente no início, Joy demonstrava preocupação com a sua organização e planejamento, conforme já mencionado. Ao refletir sobre como esse processo de ensino-aprendizagem aconteceria com base em seu planejamento, na época, ela destacou:

Excerto 21:

Eu ainda não comecei a fazer o planejamento. Então, eu pretendo fazer um planejamento adequado ao que foi enviado. Talvez, eu ainda estou aceitando isso, porque eu gosto de olhar e selecionar os conteúdos que eu vou trabalhar dentro das séries que eles estão. Mas quando vem algo já pronto, eu preciso me moldar dentro daquilo que já está pronto. Com o 8º ano, por exemplo, um dos temas... tem quatro páginas de Allan Poe. Aí eu fico imaginando “eu poderia levar algum ponto de Allan Poe sim, eu poderia, mas eu jamais colocaria quatro páginas”. Eu acho que isso só assusta o aluno. Ainda mais um aluno de 8º ano. E também depende muito da forma, do gênero textual. Se eu chego lá com quatro páginas de histórias em quadrinhos, talvez o aluno aceite um pouco melhor. (JOY, E2_1, 2020)

Como apontado neste excerto, Joy demonstra sensibilidade e reflexão crítica sobre como deveria ou não construir o seu planejamento para atender às demandas contextuais, culturais e

sociais dos aprendizes, reforçando, assim, a importância da prática reflexiva na profissão docente (MILLER, 2013; MORAES BEZERRA, 2014; SILVA JUNIOR, 2019). A sua preocupação com a maneira como os conteúdos são trazidos sugere como os aprendizes são o ponto inicial para que ela consiga estruturar um planejamento de trabalho e ação.

Mesmo com todas as dificuldades, limitações e inseguranças que vivenciou devido ao ensino remoto emergencial, Joy opta por não focar nos aspectos negativos, mas em (re)significar a sua prática e, dessa maneira, ressalta:

Excerto 22:

[...] dentro dos temas que nos foram ofertados, eu vou tentar adaptar, visualizando os alunos de 6ºs anos que nós temos na escola, 7ºs e 8ºs, que são as minhas turmas. Eu vou prezar por trazer isso um pouco mais para a prática, por exemplo: se tiver algum tema que esteja falando sobre *family*, talvez eu tente colocar no contexto atual, com relação a esse distanciamento social que a gente está tendo. (JOY, E2_1, 2020)

Nesse movimento de buscar adaptações e soluções que possam trazer melhorias ao seu fazer docente, Joy demonstra atenção à aprendizagem dos aprendizes, mesmo em tempos de caos. Ao reconhecer e assumir o meu lugar enquanto professor de línguas e pesquisador, acredito que o ensino remoto emergencial desafia o professor a refletir sobre diferentes aspectos da sua prática docente. Dessa forma, essa reflexão pode possibilitar que os docentes (re)signifiquem suas práticas e rompam as barreiras e muros que ultrapassam as fronteiras do contexto escolar. Ao se transportar para o ambiente virtual, os conceitos de ensino, aprendizagem, interação didática, arranjo de sala, organização de tempo, material didático, processos avaliativos, dentre outros precisam ser repensados. É preciso, então, repensar metodologias que sejam efetivas e que possam atender e auxiliar professores durante situações de ensino remoto emergencial, como é o caso de Joy neste estudo.

4.2.4. O ensino remoto emergencial e as tecnologias

No início da pandemia, Joy afirmou que não estava atuando de forma síncrona em aulas via plataformas digitais. Dessa forma, ela decidiu criar os grupos via *Facebook* para interagir com os aprendizes e estabelecer uma rotina de ensino-aprendizagem com eles. A não atuação da professora de forma presencial, no contexto escolar, foi mencionada por ela como limitante e bastante desafiadora. Conforme apontado pela literatura da área, “os contextos de atuação apresentam-se tão diversos quanto podem ser os diferentes grupos de alunos e situações físicas de ensino e aprendizagem” (MAGNO E SILVA, 2015, p.1). Em contexto de pandemia, as necessidades e desafios emergentes apresentaram-se rapidamente a Joy. O primeiro desafio, diz

respeito à necessidade de interação com os aprendizes. Joy reforça a sua necessidade de ter interação presencial e mais direta com os aprendizes ao afirmar:

Excerto 23:

Eu sinto falta de estar em sala porque quando você se expressa verbalmente e também fisicamente, os alunos podem ver o que você realmente está falando e podem sentir suas emoções. Então, eu posso falar com eles em uma imagem que eles postam no grupo, em uma atividade “wow! That’s an excellent job! Great job!”, mas a minha *face*, eles não estão vendo. Quando eu estou em sala de aula “wow! That’s amazing! You’re great! You’re awesome! You shine! Come on!”. Mas com eles distantes, eu vou comentar e eles não vão saber qual é a minha emoção e a minha motivação naquele momento em vê-los fazer aquelas atividades. Então eu sinto falta disso e sinto falta também da interação com os alunos. Eu gosto de manter um relacionamento saudável, de amizade com eles, eu sinto falta dessa interação. (JOY, E3, 2020)

Para Joy, como já abordado anteriormente, a interação é um dos fatores cruciais em sua prática docente. Assim, ela parece acreditar que a interação é limitada em ambientes virtuais. Dessa forma, ela destaca:

Excerto 24:

[...] necessidade de estar presencial. Isso para mim, me deixa mais próxima dos alunos. Eu acho que isso é uma crença porque eu nunca dei aula remotamente. Então vai ser algo novo para mim e eu posso responder isso depois que eu iniciar, depois que eu tiver as minhas experiências. Eu acho que tudo que é muito novo a gente não pode falar sem ter vivido a situação. Mas eu estou ansiosa sim para conhecer os alunos. Alguns já foram meus alunos no ano passado e isso vai ser interessante para mim porque eu tenho... eu não sou muito de rede social, de ficar conversando com os alunos por rede social e agora nós vamos ter um aplicativo só para a gente ter essa interatividade com os alunos. Eles vão nos conectar, tirar as dúvidas. (JOY, E2_1, 2020)

Como exposto no excerto 24, a necessidade de estar presencialmente com os aprendizes é significativa, pois, enquanto professora, ela se sente mais próxima deles. Ademais, ela menciona nunca ter tido experiência com ensino mediado por tecnologias de forma tão ativa. Acredito que um fator importante a ser destacado, para além da sua necessidade em estar presencialmente com os aprendizes, é o fato de ela não conhecer todos eles, devido a todos os fatores limitantes já citados. Joy compreende o novo contexto como possibilidade de aprendizagem.: “[...] isso vai ser um desafio para mim, mas acho que vai ser um desafio que leva à aprendizagem” (JOY, E2_1, 2020). Assim, ela opta por focar no positivo, apesar de todas as dificuldades e limitações que o processo apresenta. Acerca dessa situação, Joy esclarece:

Excerto 25:

[...] tem sido um desafio porque envolve um contexto familiar, tem que ter uma mudança bem significativa da nossa rotina diária, mas, em contrapartida, eu acho que é uma oportunidade riquíssima de mudança de metodologia, de pensar atividades de

uma forma diferenciada. Então, eu acho que tem os dois lados: um lado não muito positivo, porque é uma estrutura que a gente não estava preparada para isso, mas o lado bom, o lado positivo é que nós podemos recriar, pensar atividades diferenciadas, pensar, não só na questão de atividades, mas também o relacionar com o aluno, o relacionar com os pais, que é o que tem acontecido muito também no meu caso. Eu tenho tido um contato muito maior com os pais dos alunos. (JOY, E3, 2020)

Neste excerto, podemos perceber a positividade de Joy. Apesar de acreditar que o novo contexto de ensino-aprendizagem seja desafiador, por acontecer em um espaço que ainda não havia sido experienciado por ela, existem pontos positivos que a motivam a seguir em frente. Joy menciona, inclusive, que o ensino remoto emergencial a possibilitou ter um contato mais direto com os pais dos aprendizes. Assim, faz-se relevante reafirmar a necessidade do desenvolvimento de habilidades técnicas (linguísticas, metodológicas e práticas) e emocionais, para que o docente possa estar preparado para lidar com os dilemas e dificuldades que a prática docente carrega (MILLER, 2013; MORAES BEZERRA, 2014; SILVA JUNIOR, 2019).

Ainda no contexto de ensino remoto emergencial, Joy acredita que seja uma oportunidade de aprender e de se reinventar enquanto professora: “eu estou tendo que me reinventar porque eu não estou tendo essa interação ali direta com eles, presencial” (JOY, E2_2, 2020) e conclui afirmando estar motivada e engajada em aprender como usar “ferramentas legais para fazer aulas dinâmicas” (JOY, E2_2, 2020). A sala de aula, assim, “não é redoma de vidro, isolada do mundo, e o que acontece dentro dela está condicionado pelo o que acontece lá fora” (LEFFA, 2001, p. 334). Desse modo, com o ensino remoto emergencial, Joy sentiu a necessidade de se reinventar, a fim de atender às demandas contextuais dos aprendizes no processo de ensino-aprendizagem virtual. Posto isso, é possível compreender que ela acredita na possibilidade de construir um ensino de LI, virtualmente, que seja interativo para os aprendizes. Para isso, como ela mesma afirma, serão necessários esforço e dedicação para reinventar suas práticas e para buscar caminhos e meios alternativos.

Ao finalizar esta seção sobre as crenças de Joy, percebe-se que ela parece conseguir refletir criticamente, com intuito de agir e (re)significar a sua prática docente (MILLER, 2013), bem como o que ela acredita sobre ensinar e aprender línguas. Ao longo da sua experiência de ensino-aprendizagem da LI, ela parece ter refletido não apenas sobre suas ações enquanto aprendiz ou professora, mas também sobre as práticas sociais e os diferentes contextos que perpassou. Enquanto professora de LI, Joy demonstra preocupação em atender às demandas contextuais dos alunos, partindo da realidade social deles para construir o seu fazer docente, o planejamento e ações (BARCELOS, 2019; SILVA JUNIOR, 2019; MILLER, 2013; MORAES BEZERRA, 2014; PESSOA 2019). Joy acredita em uma prática docente pautada no afeto,

planejamento, organização, interação e preparo, tendo como ponto de partida a realidade social dos aprendizes. Ao reconhecer que o processo de ensino-aprendizagem, presencial ou remoto, ultrapassa os muros da escola (LEFFA, 2001) ou as telas dos ambientes virtuais, ela busca se aperfeiçoar, se planejar e melhorar sua prática docente. Nessa perspectiva, Joy reforça a importância do processo reflexivo-crítico por parte de professores, para que possamos reconhecer os contextos plurais de ensino, assim como as diferentes necessidades que cada um deles apresenta (MAGNO E SILVA, 2015). Dessa maneira, enquanto professores de línguas, ao refletirmos sobre o nosso contexto e aquilo que acreditamos sobre ele e/ou sobre como ensinamos e aprendemos (BORG, 2006; PAJARES, 1992; WOODS, 1996), somos capazes de problematizar as desigualdades que imperam em todas as esferas sociais (PESSOA, 2019) e agir para trans(formar), (re)significar nossas práticas e a realidade dos aprendizes. Desse modo, inclusive, podemos pensar em como lidar com todas as demandas cognitivas, emocionais e práticas nos primeiros anos na profissão (BARCELOS, 2019; GOLOMBEK; DORAN, 2014; HARGREAVES, 2005; MAGNO e SILVA, 2015).

Nesta seção, apresentei os resultados das crenças da participante sobre ensino-aprendizagem de línguas ao longo da sua trajetória docente no ensino de LI. Joy acredita na importância de uma prática docente no ensino-aprendizagem de línguas que seja organizada e planejada. Ao analisar suas crenças, é evidenciado, também, que ela se preocupa em construir uma prática afetuosa no ensino do idioma, bem como um ambiente acolhedor, agradável, confortável e seguro para si e para os aprendizes. A interação no processo também é mencionada por Joy como fundamental em suas aulas e na sua prática cotidiana. Por meio dessa perspectiva, ela se preocupa em construir aulas que sejam dinâmicas e lúdicas e, claro, que propicie espaço para o uso da LI. Os alunos parecem ocupar posição central no processo de ensino-aprendizagem, pois a professora afirma preparar as aulas pensando neles, considerando o contexto social deles. Sobre o ensino remoto, Joy acredita que este deve acontecer pautado na organização, interação e dinamicidade, semelhante à maneira como ela compreende e tenta construir o ensino presencial de LI no contexto da escola pública

4.3. Emoções durante a trajetória docente de Joy

Nesta seção, apresento as emoções de Joy ao longo da sua trajetória docente, tanto no curso de Letras (como aluna-professora) quanto em sua prática docente ensinando inglês presencialmente ou sob o ensino remoto emergencial (ERE) em tempos de pandemia de covid-19, no contexto da escola pública. Discorro sobre essas emoções nas subseções a seguir.

4.3.1. Emoções de amor, paixão, gratidão, entusiasmo e conforto/contentamento

Conforme discutido no Capítulo II deste trabalho, as emoções podem ser compreendidas como práticas discursivas que são representadas por meio da linguagem (ZEMBYLAS, 2004). Essas emoções se constroem nas diferentes interações sociais que os professores estabelecem ao longo de suas trajetórias docentes e influenciam o que eles dizem e fazem em sociedade (ZEMBYLAS, 2004). Ademais, considerando as diferentes relações de poder que perpassam instâncias e práticas sociais singulares, como o contexto escolar, por exemplo, “professores controlam emoções de raiva, ansiedade e vulnerabilidade e expressam empatia, calma e bondade”⁴⁸ (ZEMBYLAS, 2004, p. 188). As emoções de professores, então, podem estar conectadas a diferentes fatores, tais como a relação com os aprendizes e colegas de trabalho; a prática docente de professores; disciplina que lecionam; política e cultura da escola, como é o caso de Joy.

Enquanto aluna-professora de LI no projeto de extensão (CELIN-UFV), ainda no curso de Letras, Joy parece ter vivenciado emoções positivas, em que ela afirma ter aprendido na prática docente: “[...] eu aprendi a amar ainda mais a minha profissão. Aprendi a preparar aulas com carinho, aulas que tenham conexão com o aluno, aprendi a trabalhar em equipe e valorizar meu colega, aprendi a comemorar os feriados estadunidenses com estilo” (JOY, NE, 2020). Esse amor pelo ensino parece possuir relação com a paixão que Joy afirma ter por línguas estrangeiras desde a sua infância, no ensino fundamental e no médio. Em uma de nossas conversas, ela destaca:

Excerto 26:

[...] sempre fui apaixonada por línguas estrangeiras. Sempre gostei de falar e ensinar. Na escola, a gente tinha um grupo de estudos em que eu ensinava matemática e isso para mim era fantástico. A gente ia para a biblioteca toda semana, várias vezes por semana e fazia um grupo de estudos. E assim, eu me sentia tão bem, era uma coisa tão prazerosa para mim estar ali ensinando. (JOY, E1, 2020)

Neste excerto, aprendemos sobre a paixão de Joy por línguas estrangeiras, assim como o seu gosto por falar e ensinar línguas. Seu relato também sugere que ela sempre esteve engajada em atividades docentes, mesmo que informalmente, e isso lhe trazia uma sensação de prazer por estar ajudando alguém em seu processo de aprendizagem.

⁴⁸ Minha tradução para: “[...] teachers control emotions of anger, anxiety, and vulnerability and express empathy, calmness, and kindness” (ZEMBYLAS, 2004, p. 188).

O amor à profissão é motivado pela experiência que Joy teve no projeto de extensão, pelo contato com os aprendizes e por todo o trabalho em equipe que ela desenvolveu. Esse amor parece ter sido fortalecido em suas experiências iniciais como professora de LI. Após concluir sua licenciatura e ter tido contato direto com o contexto da escola pública, ela descreve essa experiência na escola: “A minha experiência na escola como professora foi muito boa porque eu tenho aceitação muito boa dos alunos, dos colegas de trabalho, da direção” (JOY, E2_1, 2020). Seu contato com todos os aprendizes e colegas de profissão fez com que ela se contagiasse de carinho e amor, e até hoje a sua primeira experiência é lembrada com muito apreço:

Excerto 27:

[...] preparava as aulas com tanto carinho. Toda aula tinha dinâmicas, brincadeiras, os meninos iam para fora da sala para fazer as dinâmicas porque as salas eram muito cheias, para fazer as dinâmicas do lado de fora. Foi um momento de muito entusiasmo para mim. (JOY, E2_1, 2020)

Como mostra o excerto 27, mesmo com todas as dificuldades de ter que lecionar em turmas cheias, Joy se preocupava em construir aulas dinâmicas, sentia-se entusiasmada e não descreve a sua experiência inicial na escola pública como negativa. Nesse sentido, ela confirma o seu amor e satisfação como professora da escola pública: “[...] trabalhar como professora na rede pública tem me feito muito bem e me deixado muito satisfeita. (JOY, NE, 2020). No contexto atual de ensino de Joy, mesmo sob ERE, em decorrência da pandemia de covid-19, ela ressalta:

Excerto 28:

Eu tenho convicção de que as minhas aulas eu faço com muito carinho e preparo com muito amor. Independente de ser na escola pública, na escola particular ou no cursinho. Eu me sinto bem, me sinto livre. Eu tenho uma liberdade para abordar os conteúdos que eu acho que vai chegar mais aos alunos. (JOY, E2_1, 2020)

Joy expressa o seu carinho e amor em preparar suas aulas, mesmo com todas as dificuldades que o ERE apresenta. Ela parece optar por não focar nas dificuldades que podem aparecer ao longo da sua prática docente, mas em como ela pode aprender com elas e se desenvolver enquanto profissional da linguagem, atuante no contexto da escola pública e lecionando a disciplina de LI. Ela explicita que, independente do seu contexto de atuação, o amor prevalece em suas ações docentes, em sua prática ensinando inglês. Assim, ela se sente livre para ser a professora que é.

Além das emoções de amor e paixão por ensinar línguas no contexto da escola pública como professora de inglês, Joy menciona gratidão e entusiasmo ao longo de sua trajetória enquanto aluna-professora em formação inicial e, também, no contexto da escola pública como professora de inglês em serviço. As experiências docentes de Joy no CELIN-UFV, conforme já mencionado anteriormente, são caracterizadas por ela como positivas. Dessa forma, Joy afirma sentir gratidão por cada experiência que teve no projeto de extensão e no curso de Letras. Segundo ela,

Excerto 29:

Além do CELIN, as professoras do curso de Letras/Inglês me motivaram muitíssimo a ser uma *teacher* que escuta, que faz bolo para os alunos (queria mesmo é fazer Apple pie, um dia chego lá [risos]), que leva balas, que faz dinâmicas, que ensina o conteúdo de maneira prazerosa, que olha para o aluno, que dá atenção, que oferece oportunidades, que acredita. Eterna gratidão ao trio, minhas queridas professoras que admiro como profissionais e como pessoas simples, de alma leve e coração generoso. (JOY, NE, 2020)

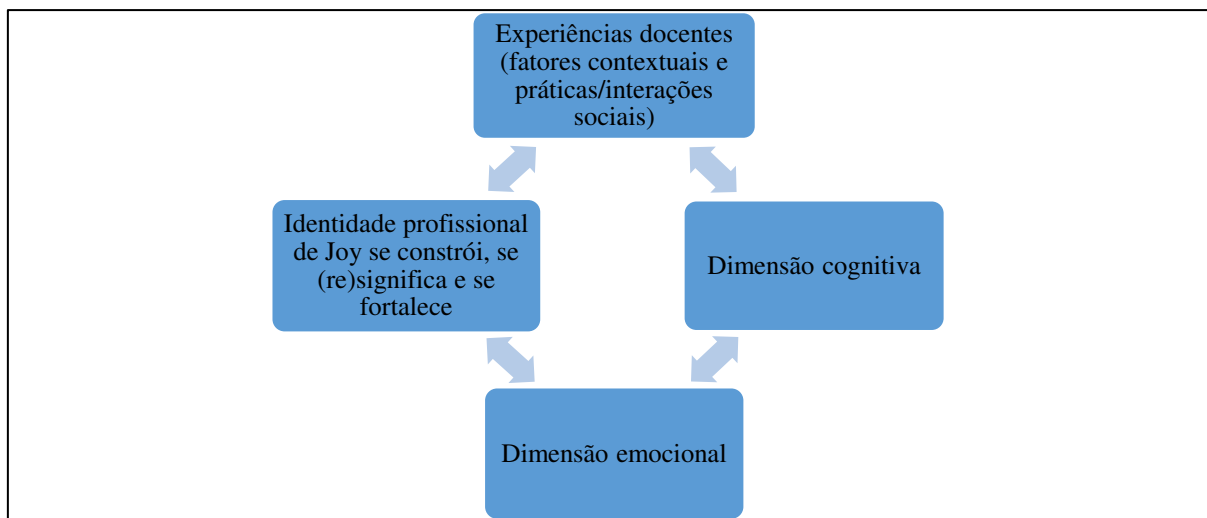
Com base neste relato, percebe-se uma experiência marcada por gratidão, que está relacionada às lições que Joy aprendeu com as três professoras-formadoras de inglês durante a sua graduação — tanto nas disciplinas do curso de Letras quanto no CELIN-UFV. Para ela, as professoras a ensinaram o quanto é importante que docentes pratiquem a escuta atenta, que tenham amor e carinho por seus aprendizes, que pensem em construir suas aulas de forma dinâmica e prazerosa e que acreditem nos aprendizes. Essa experiência de Joy como aluna-professora em formação inicial reforça a importância de uma formação pautada na amorosidade freiriana, na qual professores sejam capazes de regular suas emoções de forma consciente e que tenham uma prática responsável (BARCELOS, 2019). Assim, uma formação que prepare emocionalmente os docentes para o exercício da docência é imprescindível nos processos formativos, principalmente em tempos críticos, em que a educação brasileira sofre com o descaso das instâncias governamentais e as desigualdades se intensificam a cada dia (BARCELOS, 2019; ROCHA PESSOA, 2019). A inclusão de aspectos emocionais na formação inicial de professores se reafirma quando lembramos que “ensinar é uma prática emocional” (HARGREAVES, 2000, p. 824).

No contexto da escola pública, a gratidão de Joy aparece quando ela descreve a forma como se sente: “grata em saber que assim, em uma escola pública cheia de alunos, muitos alunos, mais de trinta, eu conseguia dar aula e os alunos tinham interesse” (JOY, E1, 2020). Novamente, ela reitera a emoção de gratidão por conseguir lecionar em turmas cheias, com vários aprendizes, apesar de ser bastante desafiador: “quando começo um diálogo comigo

mesma e, no decorrer da conversa, penso na minha profissão, a primeira palavra que salta com entusiasmo e destemor: gratidão!” (JOY, NE, 2020). O contexto crítico educacional brasileiro, onde professores são atacados, silenciados e desvalorizados faz com que o sentimento de gratidão venha por se sentir valorizada e perceber que consegue lecionar, algo que deveria ser condição *sine qua non* para o ensino.

A gratidão que a participante sente aponta para uma relação com a sua identidade profissional e com suas crenças e emoções. Sentir-se grata faz parte de quem ela é. Apesar do foco deste trabalho não ser a identidade de Joy, não posso me furtar a comentar sobre isso. Ela se identifica enquanto professora, acredita e reconhece que fez a escolha certa e sente-se grata por isso. Conforme argumentam alguns autores (GOLOMBEK; DORAN, 2014; MARTINEZ-AGUDO, 2008), as emoções estão relacionadas às identidades docentes, às emoções e ao conjunto de crenças (ZEMBYLAS, 2002a) dos professores, aspectos que interagem reciprocamente, como ilustrado no seguinte esquema:

Esquema 2 - Relação interativa entre experiências docentes, dimensão cognitiva, dimensão emocional e identidade profissional de Joy



Fonte – O autor

Conforme apresentado no Esquema 2, percebemos, assim como na literatura, que as experiências de Joy permitiram que ela se sentisse grata, tanto no curso de Letras quanto em suas experiências de ensino. Além disso, essas mesmas experiências parecem levá-la a se reconhecer enquanto professora de inglês — seja no contexto da escola pública ou não — e a se sentir uma professora positiva, motivada, engajada e entusiasmada para lecionar. Partindo dessa lógica, a identidade profissional de Joy baseia-se no que ela acredita e sente sobre ensinar-aprender línguas, e por toda influência contextual por meio das diferentes práticas/interações

sociais vivenciadas ao longo da sua trajetória docente enquanto professora de LI. Assim, ela ensina o idioma com base em suas emoções e na professora que ela acredita ser ideal: grata, dedicada, planejada e organizada. Isso nos remete, novamente, à afirmação de que “nós ensinamos o que somos” (PALMER, 2007, p. 1), uma vez que, quando uma emoção é construída nas diversas interações sociais, contextos e práticas discursivas, ela pode influenciar nossas ações (ARAGÃO, 2017; MARTINEZ-AGUDO, 2018) ao agir em sociedade. Em outras palavras, conforme explica Martinez-Agudo (2018), “emoções ajudam a moldar as identidades profissionais emergentes de professores pois influenciam na tomada de decisões e ações” (p. 4).

Além das emoções de amor, paixão e gratidão por ensinar línguas, Joy relatou entusiasmo ao longo da sua trajetória docente. Ainda na graduação, como já mencionado neste trabalho, ela se engajou em projetos de ensino, pesquisa e extensão. Um desses projetos, o PIBID-Inglês, possibilitou que ela tivesse contato com aprendizes de LI em uma escola pública localizada em uma cidade do interior de Minas Gerais. Apesar de não ter sido regente de turma, pois era bolsista no projeto, ela descreve esse período de estágio como sendo: “muito bom, a turma agitada demais” (JOY, E1, 2020) e ressalta: “mesmo assim, eu estava com tanto entusiasmo” (JOY, E1, 2020). Essa primeira experiência no contexto da escola pública acompanhando uma professora de LI é descrita por ela como significativa, pois se sentia motivada, apesar das dificuldades contextuais que enfrentava, como salas muito cheias e indisciplina por parte dos aprendizes.

Joy também afirma ter se sentido entusiasmada com a sua primeira experiência depois de concluir a graduação no contexto da escola pública enquanto professora efetiva. Ela descreve esse período inicial na escola pública como: “um momento de muito entusiasmo para mim” (JOY, E2_1, 2020). Esse entusiasmo, por sua vez, refere-se à experiência positiva e proveitosa, pois ela se identificou com o contexto, escola, aprendizes e coordenação. Ela se sentia entusiasmada para lecionar na escola e planejar suas aulas, mesmo com todas as dificuldades de ter que viajar toda semana até o trabalho. Ainda sobre sua primeira experiência de ensino, em outro momento, ela relata a maneira como se sentia:

Excerto 30:

[...] sentia querida, eu me sentia útil, motivada, eu sentia que eu podia contribuir com os alunos e animada, porque mesmo com várias dificuldades em relação a esse trajeto, com relação à indisciplina de algumas turmas, eram algumas turmas muito cheias; nada disso me desanimou, me deixou desmotivada. (JOY, E2_2, 2020)

Como ilustrado neste excerto, apesar de todas as dificuldades, Joy se sentia entusiasmada e motivada a continuar a sua prática com excelência na escola. Sentir que ela estava contribuindo de forma significativa para a formação dos aprendizes a deixava animada e a fazia se sentir útil enquanto professora de inglês naquela escola. Da mesma forma, em seu contexto atual, não é diferente. O entusiasmo ainda prevalece em sua trajetória docente no contexto da escola pública e Joy destaca como se sente:

Excerto 31:

[...] muito sortuda, sabe, porque a escola que eu trabalho tem uma equipe maravilhosa. Em julho do ano passado, nós tivemos troca de direção, só teve a melhorar. A direção, ela nos apoia muito como professoras, nossos projetos. Vagner, eu não tenho nada, absolutamente nada a reclamar da direção, nem dos colegas. Eu tenho muita liberdade e abertura para conversar com os colegas. Eu acho que são pessoas, assim, boas de dialogar. Eu tenho prazer em sentar na mesa dos professores e estar lá com eles, porque eu sinto um ambiente de cooperação. (JOY, E2_1, 2020)

Como descrito no excerto 31, Joy se sente privilegiada, uma professora de muita sorte por trabalhar na atual escola, destacando o papel positivo da direção, o apoio pedagógico e o suporte necessário para desenvolver seus projetos. Assim, ela se sente livre para lecionar e interagir com os colegas de profissão, o que lhe proporciona uma experiência emocional de entusiasmo bastante positiva.

Ao longo dos relatos de Joy, neste estudo, foi possível perceber a emoção de conforto que a professora experienciou. Em um primeiro momento, no que concerne à sua atuação no CELIN-UFV, ela enfatiza:

Excerto 32:

Eu me sentia confortável, bem confortável para dar as aulas. Foi uma experiência excelente e eu me sentia confortável. O CELIN era... eu me sentia confortável porque eu tinha todo apoio, todo incentivo para preparar as aulas, então eu ia com as aulas bem-preparadas, com várias atividades, atividades bem dinâmicas. (JOY, E1, 2020)

A emoção de conforto de Joy no projeto de extensão estava relacionada ao seu preparo e todo o apoio por parte da coordenação pedagógica. Ela descreveu a sua experiência como excelente no CELIN-UFV e explicitou que todo o subsídio que recebeu no projeto de extensão foi essencial para a sua formação. Participar do projeto fez com que ela se sentisse preparada para a sua prática docente. Ela ressalta: “eu me sinto muito confortável sendo professora de língua inglesa” (JOY, E1, 2020). Essa sensação de conforto/contentamento sugere que ela se sentia preparada para o exercício da docência no projeto de extensão.

Como apresentado nesta subseção, as emoções supracitadas perpassaram a trajetória docente de Joy, tanto no curso de Letras enquanto aluna-professora em um projeto de extensão

quanto em suas experiências em serviço após concluir a graduação. De maneira mais detalhada, apresento no quadro adiante um resumo dessas emoções e suas fontes.

Quadro 5 - Emoções de amor, paixão, gratidão, entusiasmo e conforto/contentamento e suas respectivas fontes

Emoção	Fonte(s)
Amor e Paixão	<ul style="list-style-type: none"> • Profissão; • Ensino do idioma e preparo das aulas; • Contato com os aprendizes; • Boas relações com direção escolar e coordenação pedagógica.
Gratidão	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagem nos diversos contextos de ensino; • Contato com os aprendizes; • Boas relações com direção e coordenação pedagógica; • Ser quem é (escuta alunos, se prepara, e leciona apesar das dificuldades).
Entusiasmo	<ul style="list-style-type: none"> • Ser professora na escola pública; • Liberdade para ensinar o idioma e desenvolver projetos; • Apoio da direção e coordenação pedagógica.
Conforto/Contentamento	<ul style="list-style-type: none"> • Apoio em sua formação inicial; • Preparo para a docência; • Profissão de professora de inglês.

Fonte – O autor

Como mostrado no Quadro 5, as emoções de Joy foram motivadas por diferentes fontes, tais como experiências no curso de Letras e nos espaços das escolas públicas em que atuou e relações com aprendizes e gestores escolares. Ademais, os diferentes ambientes e interações/práticas sociais estabelecidas por ela ao longo da sua trajetória docente deram lugar a muitas emoções que parecem tê-la influenciado a se reconhecer na profissão, como a gratidão que ela sentia por todo aprendizado ao longo do curso de Letras, atuando no projeto de extensão, pois se sentia preparada para a prática e ensino do idioma. Na próxima seção, apresento e discorro acerca de outras emoções de Joy.

4.3.2. Emoções de ansiedade e frustração

Como apresentado na subseção anterior, Joy vivenciou ao longo da sua trajetória docente, tanto no curso de Letras/CELIN-UFV quanto em serviço no contexto da escola pública, diferentes emoções de amor, gratidão, entusiasmo, conforto/contentamento. Além dessas emoções, ela também relatou ter vivenciado emoções em sua prática, tais como a ansiedade e frustração. Ao considerar que as diferentes trajetórias docentes de professores são perpassadas por emoções positivas e negativas, Schutz e Zembylas (2009) pontuam que a natureza emocional da prática docente pode ser relacionada ao esgotamento emocional de professores, à insatisfação com o ambiente de trabalho, a problemas psicológicos e a níveis acentuados de abandono da profissão. Assim, é importante que estejamos atentos ao aspecto

emocional de professores em formação inicial e em serviço, a fim de lhes proporcionar bem-estar para que possam regular suas emoções em suas práticas docentes nos diversos contextos de ensino (MERCER, 2017, 2018, 2019, 2020).

Enquanto aluna-professora em formação inicial, no curso de Letras, Joy não relatou emoções de ansiedade e/ou frustração em suas experiências, como já discutido anteriormente. Todavia, algumas emoções desse campo tomaram espaço em sua vida profissional após a conclusão do curso de Letras e ingresso no mercado de trabalho como professora de inglês. Sobre seu primeiro contexto de atuação, após a graduação, ela relata: “tinha um pouco de medo” (JOY, E2_2, 2020). Esse medo refere-se ao fato de ter que viajar por algumas horas até a escola e estar grávida. Todavia, no excerto 33, sobre esse processo, ela afirma:

Excerto 33:

[...] foi muito motivador para mim porque eu não ficava desanimada com a quilometragem, não ficava desanimada em pegar estrada, porque quando eu chegava lá eu me sentia tão motivada a dar as aulas, a estar com os alunos e quando eu estava lá, a minha vida era só aquilo, só trabalhar com os alunos, não pensava mais em nada além da escola (JOY, E2_2, 2020).

Fica evidente em suas palavras que, apesar do medo por ter que se deslocar até uma outra cidade, ela não se sentia desmotivada, pois o contexto em que atuava era visto como uma atmosfera contagiante e ela se sentia motivada a estar lá e a preparar as aulas. Para ela, o mais importante era se dedicar ao ensino e não focar nas dificuldades que emergiram ao longo dessa experiência.

Nessa mesma época, durante sua experiência em um cursinho privado, enquanto também lecionava na escola pública, Joy afirma que se “sentia barrada” (JOY, E1, 2020) em relação ao livro didático do cursinho de inglês. Sobre sua relação com o material didático, ressalta:

Excerto 34:

[...] muito conteúdo, então isso me dava um sentimento de “nossa, eu poderia fazer aulas um pouquinho diferente do que eu estou fazendo aqui”. Então eu tentava correr um pouquinho, assim, para fazer algumas atividades mais dinâmicas e dar atividades do livro e tentava relacionar. (JOY, E1, 2020)

Como ilustrado neste excerto, Joy se sentia “barrada” (travada) e frustrada devido ao material didático, visto que ela acreditava que o livro possuía muito conteúdo e que não conseguia abordá-lo da maneira como gostaria de fazer. Ela não se sentia tão livre no curso privado de idiomas em relação ao material como se sente na escola pública, por exemplo.

Devido à quantidade de conteúdo a ser trabalhada, ela percebeu que não tinha muita autonomia enquanto professora, pois as lições deveriam ser cumpridas e o calendário, obrigatoriamente, precisaria ser seguido. Todavia, apesar de ter se sentido frustrada em vistas à falta de autonomia em sua prática docente, ela não descreve a experiência como sendo negativa. Faz-se pertinente mencionar a importância da autonomia do professor em relação ao material didático que utiliza, por dois motivos principais. O primeiro motivo refere-se ao conhecimento que esse profissional pode possuir sobre o seu contexto de ensino, necessidades e estilos de aprendizagem de seus alunos e o que melhor funciona na sua sala de aula. O segundo motivo, por sua vez, diz respeito ao aspecto emocional desse professor, uma vez que, ao possuir a sua autonomia limitada, maiores serão as chances de experimentar emoções ligadas à ansiedade, ao desconforto, à frustração, à raiva, dentre outras. Essas emoções, então, podem ser modeladas ou modelar contextos diversos de ensino de acordo com suas limitações (BARCELOS, 2015; FRIDJA, 2008; ZEMBYLAS, 2002a, 2002b, 2004) e, conseqüentemente, influenciar diretamente a saúde mental/emocional do professor e sua prática docente.

No que se refere ao contexto pandêmico de ensino, quando questionada sobre como estava se sentindo ao ter que lecionar remotamente, ela afirma:

Excerto 35:

[...] ainda não parei para ter esse sentimento de como estou me sentindo em relação às aulas remotas. Veio assim, tudo muito rápido e é claro que a gente estava esperando que isso acontecesse, mas não de uma maneira muito... bem rápida, eu achei, sabe. Nós já começamos com a leitura dos tutoriais, assistindo às videoaulas. As videoaulas estão sendo disponibilizadas pela Rede Minas... aí dá para ter acesso e sincronizar no computador também para assistir. Aí, cada dia da semana tem uma área do conhecimento, né? (JOY, E2_1, 2020)

É importante observar, por meio da fala de Joy, que ela não sabia como descrever suas emoções naquele momento inicial de ERE. Ela mesma indica: “ainda não parei para ter esse sentimento de como estou me sentindo em relação às aulas remotas” (JOY, E2_1, 2020). Apesar de Joy parecer não saber descrever com exatidão o que estava sentindo, sua fala sugere informações relevantes sobre sua dimensão emocional. Em primeiro lugar, o fato de ter tido que lidar com todas as pressões e imposições que o novo contexto exigia, sem ter sido devidamente preparada para exercer a docência de forma remota, foi desconfortante para ela. Além disso, ela aparentava estar emocionalmente abalada diante do novo contexto de ensino, pois afirma: “veio assim, tudo muito rápido e é claro que a gente estava esperando que isso acontecesse, mas não de uma maneira muito... bem rápida, eu achei, sabe” (JOY, E2_1, 2020). Dado isso, à maneira como o ambiente caótico se instaurava, emoções de desconforto e

frustração foram sendo construídas ao ter que gerenciar seu tempo e planejamento em um momento em que muito foi exigido dos professores, muitas vezes sem a preparação ou o tempo adequado para essa preparação. Apesar da professora não ter descrito, de forma explícita, estar insegura e confusa, é possível perceber que ela foi afetada emocionalmente. Como já destacado, Joy não conhecia os aprendizes e ter que lecionar em um ambiente novo, sem preparo, fez despertar nela ansiedade. Ademais, salientou Joy: “tudo que é muito novo a gente não pode falar sem ter vivido a situação” (JOY, E2_1, 2020). Em diálogo com essa fala, Joy relata a maneira como se sentia:

Excerto 36:

[...] ansiosa sim para conhecer os alunos. Alguns já foram meus alunos no ano passado e isso vai ser interessante para mim porque eu tenho... eu não sou muito de rede social, de ficar conversando com os alunos por rede social e agora nós vamos ter um aplicativo só para a gente ter essa interatividade com os alunos. Eles vão nos conectar, tirar as dúvidas. Eu acho que isso vai ser um desafio para mim, mas acho que vai ser um desafio que leva à aprendizagem. (JOY, E2_1, 2020)

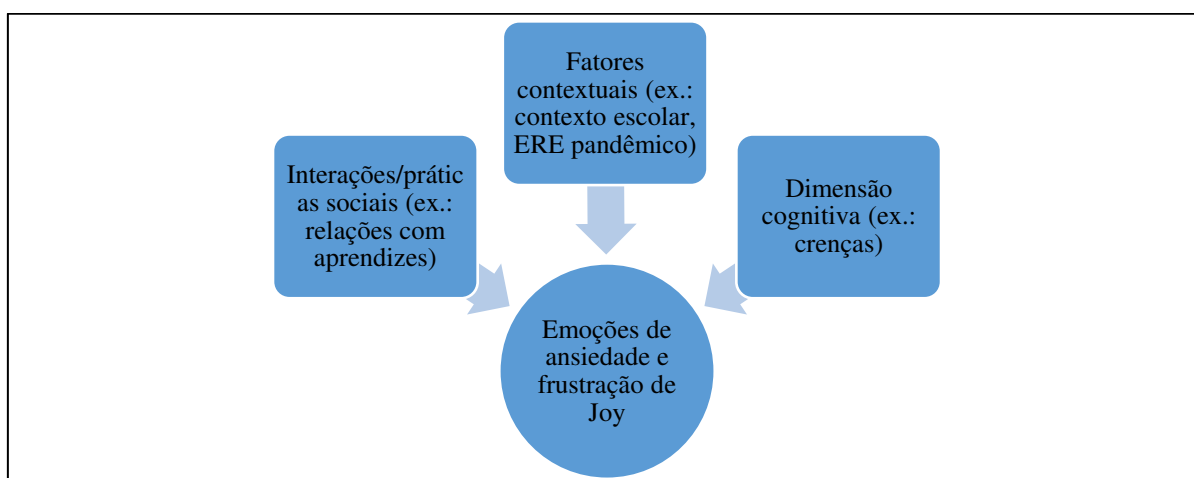
Como descrito em no excerto 36, Joy ainda não conhecia os aprendizes e se sentia ansiosa para esse momento. O contato na rede social com aprendizes é apontado por ela como sendo algo desafiador, “mas um desafio que leva à aprendizagem” (JOY, E2_1, 2020). Sua ansiedade parece ter sido motivada pelo contexto remoto de ensino somado ao fato de ela não conhecer os aprendizes, saber as suas necessidades, nem seus estilos de aprendizagem, mas se ver pressionada a lecionar de forma remota sob o ERE. Esse tipo de ansiedade, assim como as outras emoções aqui apresentadas, não parecem ter causado consequências ruins ou graves. Pelo contrário, parece ser uma constatação por ela ser uma professora que se pauta pelo planejamento e organização. Em geral, para professores, não conhecer os alunos e ter que preparar material para uma turma sem conhecê-los acarreta ansiedade. Uma ansiedade que talvez se traduza em não saber como se programar, um medo do futuro ou de não dar conta. O Quadro 6 traz um resumo dessas emoções de Joy, bem como suas fontes.

Quadro 6 - Emoções de ansiedade e frustração de Joy e suas respectivas fontes

Emoção	Fonte(s)
Ansiedade	<ul style="list-style-type: none"> • Ensino em um contexto virtual sem conhecer os aprendizes.
Frustração	<ul style="list-style-type: none"> • Obrigação de usar o material didático do curso privado de idiomas; • Falta de autonomia para usar/criar o seu próprio material; • Não conseguir usar o aplicativo devido a problemas técnicos; • Ensino remoto emergencial sem a devida preparação.

Fonte – O autor

Conforme apresentado nesta seção, Joy vivenciou emoções de ansiedade e frustração ao longo da sua trajetória docente após se graduar no curso de Letras. Emoções similares a essas não foram descritas por ela durante suas experiências no curso de graduação enquanto aluna-professora. As emoções de ansiedade e frustração estão ligadas a diferentes fatores, tais como: estar ou não preparada para lecionar remotamente sob o ERE, não conhecer os aprendizes, não se identificar com o material didático fornecido pelo contexto de ensino em que atuava, não possuir autonomia enquanto professora para desenvolver o seu próprio material didático e por não conseguir usar aplicativo para lecionar devido a problemas técnicos. Essas emoções e suas respectivas fontes estiveram relacionadas à prática docente de Joy e ao contexto escolar. Zembylas (2004) aponta que emoções de raiva, perplexidade ou ansiedade podem ser produzidas devido a imposições, regras e confrontamentos cotidianos que docentes experienciam em suas práticas sociais nos diferentes contextos de ensino. O Esquema 3 resume a influência dos fatores contextuais nas emoções da professora:

Esquema 3 -Influência de fatores contextuais, interações/práticas sociais, dimensão cognitiva nas emoções de ansiedade e frustração de Joy

Fonte – O autor

Como ilustrado no Esquema 3, percebemos a influência de fatores contextuais, interações/práticas sociais e dimensão cognitiva nas emoções de Joy. Suas interações e práticas sociais como professora de inglês nos diferentes contextos de ensino e com diferentes indivíduos interagem com suas crenças e suas emoções. Ao ter que lecionar o idioma sob o ERE, por exemplo, Joy não se sentia preparada, não conseguia usar o aplicativo por conta de problemas técnicos, acreditava que precisava de interação e contato com os aprendizes para o ensino da LI. Assim, ela afirmou se sentir ansiosa para conhecer os aprendizes e emocionalmente bloqueada no início da pandemia, não sabendo descrever suas emoções naquele momento. A partir dessas emoções, precisou pensar em maneiras para (re)significar a sua prática, o seu contexto (BARCELOS, 2015) e suas ações, como será apresentado na próxima seção.

4.4. Ações de Joy durante o ensino remoto emergencial (ERE) pandêmico

Nesta seção, apresento as ações de Joy ao longo da sua trajetória docente sob o ensino remoto emergencial (ERE) pandêmico. As categorias que emergiram da análise de dados referentes a esse tema foram ações relacionadas ao: (a) planejamento docente, estratégias pedagógicas e didáticas; (b) ensino da língua inglesa e interações com os aprendizes. Discorro sobre cada uma dessas categorias nas subseções a seguir.

4.4.1. Ações voltadas ao planejamento docente, estratégias pedagógicas e didáticas

Com a pandemia do novo coronavírus, as instituições de ensino precisaram adaptar e ressignificar suas práticas. Consequentemente, professores foram pressionados a iniciarem a atividade docente em ambientes virtuais. Conforme argumenta Moraes Bezerra (2014), “a sala de aula não é uma ilha” e “o que acontece globalmente reverbera no espaço local” (p. 164). Sendo assim, diante do novo contexto de pandemia e a impossibilidade de realizar um ensino presencial, fez-se necessário que docentes lecionassem em ambientes remotos. Todavia, muitos desses professores não se sentiam preparados ou devidamente qualificados para exercer a docência virtualmente, como aconteceu com Joy.

Joy precisou ressignificar a sua prática docente, e, consequentemente, suas ações enquanto professora de inglês para atuar no novo contexto. Como apresentado no Capítulo II, compreendo prática “como qualquer ação que faz parte do processo de ensino (por exemplo: planejamento, tomada de decisão, estratégias institucionais ou abordagens, avaliação, reflexão,

trabalho com famílias, e construção de relacionamentos”⁴⁹ (BUEHL; BECK, 2015, p. 67). Nesse sentido, a fim de organizar a sua prática docente e suas ações para o ERE, Joy ressalta:

Excerto 37:

[...] dentro dos temas que nos foram ofertados, eu vou tentar adaptar, visualizando os alunos de 6ºs anos que nós temos na escola, 7ºs e 8ºs, que são as minhas turmas. Eu vou prezar por trazer isso um pouco mais para a prática, por exemplo: se tiver algum tema que esteja falando sobre *family*, talvez eu tente colocar no contexto atual, com relação a esse distanciamento social que a gente está tendo. Muitos não estão tendo contato com os avós, com parte da família. Então tentar colocar os temas relacionados ao contexto que a gente está vivendo atual, com esse contexto de pandemia e isolamento social. (JOY, E2_1, 2020)

Conforme o excerto 37 traz, Joy se preocupava em organizar suas ações a partir de um planejamento que atendesse às demandas dos aprendizes. Ela afirmou que tentaria aproximar o processo de ensino ao contexto atual de pandemia, onde os aprendizes teriam a oportunidade de usar o inglês de forma significativa, comunicativa e próxima da realidade na qual estavam inseridos. Assim, ela relata que pensaria em atividades que eles pudessem falar sobre suas famílias, por exemplo. É relevante destacar sua preocupação com a realidade social dos aprendizes e o contexto atual pandêmico para construir seu planejamento docente. Na concepção de Pessoa (2019), é indispensável que professores problematizem esse mundo “em que imperam desigualdades em todas as esferas da vida social” (p. 174). Essa preocupação em atender às demandas dos aprendizes e organizar a sua prática fica evidente no relato de Joy. Na tentativa de se preparar para atender aos aprendizes durante o ERE, ela destaca:

Excerto 38:

[...] eu distribuí as horas que eu leciono semanalmente para cada turma e eu disponibilizei esses horários ao longo da semana. Todos os dias eu vou atender. Cada dia uma turma. Eu vou estar disponível para atendê-los, tirando dúvidas. Enquanto não têm alunos me procurando para tirar dúvidas, eu estou usando esses horários para preparação de material, estudando também a possibilidade de fazer material de apoio, além do material que foi proporcionado e esse horário que eu disponibilizei, eu acho que fica organizado. Como eu já postei nos grupos, os alunos vão saber a hora que eu vou estar disponível para atender às demandas deles. (JOY, E2_2, 2020)

Joy destaca a sua preocupação em atender os aprendizes durante o contexto de ERE pandêmico. Dessa forma, ela opta por criar uma tabela e distribuir os horários referentes à sua jornada de trabalho na escola para cada uma das turmas e informa isso aos aprendizes. A professora utilizou do seu tempo para preparar o material de apoio para o início das atividades

⁴⁹ Minha tradução para: “For this chapter, we defined ‘practice’ as any action that is part of the teaching process (e.g., planning, decision making, instructional strategies or approaches, assessment, reflection, work with families, and relationship building).” (BUEHL e BECK, 2015, p. 67)

remotas. Com isso, ela objetiva se organizar para “estar disponível para atender às demandas deles (JOY, E2_2, 2020).

Conforme discutido anteriormente (seção 4.2.1 deste capítulo), Joy se identifica como uma professora organizada e tem necessidade de tempo e de organização. Isso se mostrou evidente durante a sua jornada de trabalho remoto pandêmico. Ela descreve como a sua rotina, a sua dinâmica de trabalho diário e as suas ações são organizadas, conforme os seguintes excertos, 39 e 40:

Excerto 39:

[...] eu estou preparando slides, vendo muitas ferramentas que antes eu não via, ferramentas que eu posso fazer jogos, posso preparar jogos para fazer, filmar, gravar a tela, enviar. Então, assim, eu acho que dá para eu continuar com aulas dinâmicas a distância, só que eu preciso usar a minha criatividade para não ser só um “lance” de mandar atividades em documentos ou mandar um PDF para eles, eles leem e fazem a atividades, mas eu acho que têm outras formas, muitas ferramentas disponíveis. (JOY, E2_2, 2020)

Excerto 40:

[...] todos os dias, quando eu sento para trabalhar, a primeira ferramenta é abrir o e-mail e responder todos os e-mails, conferir, todas as atividades que eles me enviam eu abro, olho as atividades e as atividades são arquivadas e respondidas, são documentadas também em uma planilha que a gente tem em comum na escola. Nós temos uma planilha no *Google Drive* e lá nós estamos compartilhando todas essas atividades que os alunos têm feito. Estamos compartilhando em formato de hora/aula. Então, se o aluno fez a atividade é computado para ele em hora/aula. (JOY, E3, 2020)

Joy expressa mais uma vez na sua fala a organização em suas ações: ela confere o e-mail, responde as mensagens, corrige as atividades, reenvia aos aprendizes e documenta as notas em planilhas on-line. Com isso, é possível perceber seu esforço em manter uma rotina de forma a atender os aprendizes, orientá-los ao longo do processo de ensino-aprendizagem remoto e se planejar diariamente. Isso, com certeza, é uma ação que está relacionada à sua crença sobre a organização e planejamento do seu tempo, como já apontando anteriormente e como será detalhado mais adiante.

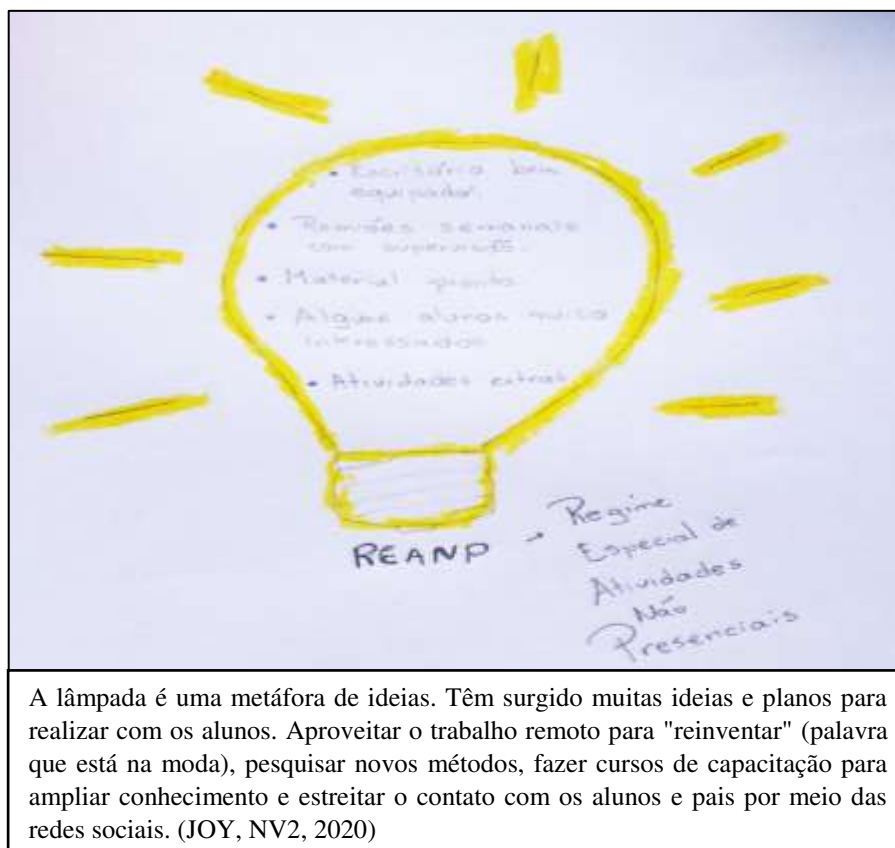
Além de organizar suas ações para o ensino da LI, Joy também se preocupa com a proteção da identidade dos aprendizes no ambiente virtual de aprendizagem. Como já citado anteriormente, a professora optou por criar um grupo no *Facebook* para manter suas interações com os aprendizes e pais, já que o aplicativo disponibilizado pelo Governo do Estado não estava em atividade. Ela relata:

Excerto 41:

Até mesmo atividades que eu pedi, eles acabaram postando fotos deles e aí eu tenho tomado muito cuidado com essa questão do uso da imagem porque isso pode dar algum problema. Mas a minha intenção é pedir mais atividades relacionadas a eles compartilharem, a eles fazerem... usarem a criatividade deles e irem postando lá no grupo para provocar essa interação, sabe. Aulas que, mesmo que remota, mas também dinâmica. Então, eu acho que não tenho feito muito, mas dentro do que eu tenho no momento, eu tenho tentado usar o *Facebook* para isso. (JOY, E3, 2020)

Percebe-se que Joy se preocupa com a preservação da identidade dos aprendizes nas atividades que solicita no ensino remoto. Nessa conversa que tivemos, ela relata a importância de atividades que instigassem a criatividade dos aprendizes, nas quais eles pudessem sentir dinamicidade. Apesar de ter interagido com frequência no grupo do *Facebook* com os aprendizes, a participante acreditava não estar fazendo muito naquele momento.

De maneira geral, as ações de Joy nos direcionam à reflexão sobre a necessidade de se pensar e construir um ensino crítico, que consiga partir da realidade social dos aprendizes (ROCHA PESSOA, 2019). Rocha Pessoa (2019) enfatiza a importância de professores pensarem criticamente suas práticas nos diferentes contextos enquanto agentes de transformação e problematização da realidade, a fim de transformá-las. Não é possível afirmar que as ações de Joy são voltadas ao ensino crítico do inglês, mas ela concebe a realidade dos aprendizes para construir sua prática docente de planejamento pedagógico e didático e com estratégias que acredita serem eficientes para o ensino-aprendizagem do idioma. Em suma, as ações de Joy apontam para sua necessidade em compreender a realidade social dos aprendizes, se organizar enquanto professora, construir um ensino que seja dinâmico, organizado e significativo para os aprendizes, como ilustrado em sua Narrativa Visual 2.



Nesta narrativa visual, Joy percebe esse processo de ERE pandêmico como uma oportunidade para ter novas ideias, apesar das dificuldades que o processo e o novo contexto apresentavam. Assim, em sua narrativa, ela aponta para a importância em se ter um escritório bem-preparado, reuniões semanais com supervisão, material pronto, aprendizes interessados ao longo do processo de ensino-aprendizagem do idioma e atividades extras. Ela espera que esse período possa ser usado para se reinventar, se capacitar enquanto professora, se aproximar dos aprendizes e pais por meio do ambiente virtual. Sua narrativa visual sugere este período para “clarear ideias” e “emanar luz”, metaforicamente desenhado por ela. Na próxima subseção, discorro de forma mais detalhada sobre essas ações de Joy ao ensinar inglês e sua interação com os aprendizes durante o ERE pandêmico, nomeado por ela como *Regime Especial de Atividades Não Presenciais*

4.4.2. Ações voltadas ao ensino da língua inglesa e interações com os aprendizes

Nesta seção discorro sobre ações de Joy relacionadas especificamente às ações voltadas ao ensino do idioma e às interações com os alunos no ensino remoto. Ao ter que readaptar sua prática para o ensino remoto, Joy informou que o contato com os aprendizes aconteceria, a

princípio, por meio da utilização de um aplicativo⁵⁰ disponibilizado pelo Governo do Estado, mas as expectativas dos docentes e gestão escolar foram quebradas, uma vez que esse aplicativo não estava disponível para uso. Logo, as interações aconteceram a partir de um grupo no *Facebook*, além do e-mail institucional da professora, conforme apontado anteriormente. Em contrapartida, apesar de todo o avanço tecnológico ocorrido nas últimas três décadas, Alves *et al.* (2019) afirmam que “o ambiente escolar ainda não dialoga com o mundo permeado pelas tecnologias digitais e seus dispositivos móveis” (p. 119). Ao pensar no processo de ensino-aprendizagem remoto emergencial, por exemplo, devemos considerar uma mudança contextual, em que metodologias, abordagens e ações precisam tomar um outro formato e dimensão.

Para interagir com os alunos, Joy disponibilizou o acesso a eles pelo seu e-mail, e afirmou que não faria como os demais colegas, pois não acreditava que o *WhatsApp* fosse a maneira mais organizada de se comunicar com os aprendizes. Ela preferiu ter grupos no *Facebook* para interagir com os alunos, e explica essas ações com eles:

Excerto 42:

Eu posto na página, na seção da linha do tempo do grupo ou na própria linha do tempo do perfil profissional. Eu posso postar as curiosidades, eu posso desenvolver a correção das atividades que estão sendo realizadas por eles e postar lá. Eu posso fazer vídeos e postar também, eles vão ter acesso. Eles podem me mandar mensagem quando tiverem dúvida, a qualquer hora e eu vou responder no meu horário de aula. (JOY, E2_2, 2020)

É perceptível a preocupação de Joy em ter ações interativas com os aprendizes nos grupos do *Facebook*, com o objetivo de criar um ambiente dinâmico de aprendizagem. Essa interatividade se deu com base em diferentes formas. Assim, ela descreve: “eu tenho enviado algumas atividades extras, mas são atividades bem pontuais e bem simples com objetivo de provocar uma interação entre eles no *Facebook*. Então eu acho que o contato no *Facebook*, principalmente dos 6^{os} anos tem sido bem efetivo” (JOY, E3, 2020). Ademais, Joy salienta: “qualquer postagem que eu faça, pode ser simples, eu já vejo os pais se mobilizando, os alunos também para participarem no grupo do *Facebook*” (JOY, E3, 2020). Essas falas supracitadas nos direcionam às ações da professora em interação com as turmas em seus respectivos grupos, onde ela buscou diferentes maneiras, dentro das limitações contextuais onde estava inserida, para repensar suas práticas docentes, interagir com os aprendizes, pais e promover o ensino e prática do idioma da maneira que era possível no momento.

⁵⁰ O aplicativo disponibilizado pelo Governo do Estado é nomeado *Brasil Escola*.

Com base no Programa de Ensino Tutorado (PET), previamente citado no Capítulo III, Joy pensava o seu planejamento, atividades extras e suas ações docentes para promover o que ela chama de ensino interativo e dinâmico no *Facebook*. Sobre essas atividades, no excerto 43, ela comenta:

Excerto 43:

Eu tenho enviado algumas atividades extras, mas são atividades bem pontuais e bem simples com objetivo de provocar uma interação entre eles no *Facebook*. Então eu acho que o contato no *Facebook*, principalmente dos 6ºs anos tem sido bem efetivo. Eu acho que qualquer postagem que eu faça, pode ser simples, eu já vejo os pais se mobilizando, os alunos também para participarem no grupo do *Facebook*. (JOY, E3, 2020)

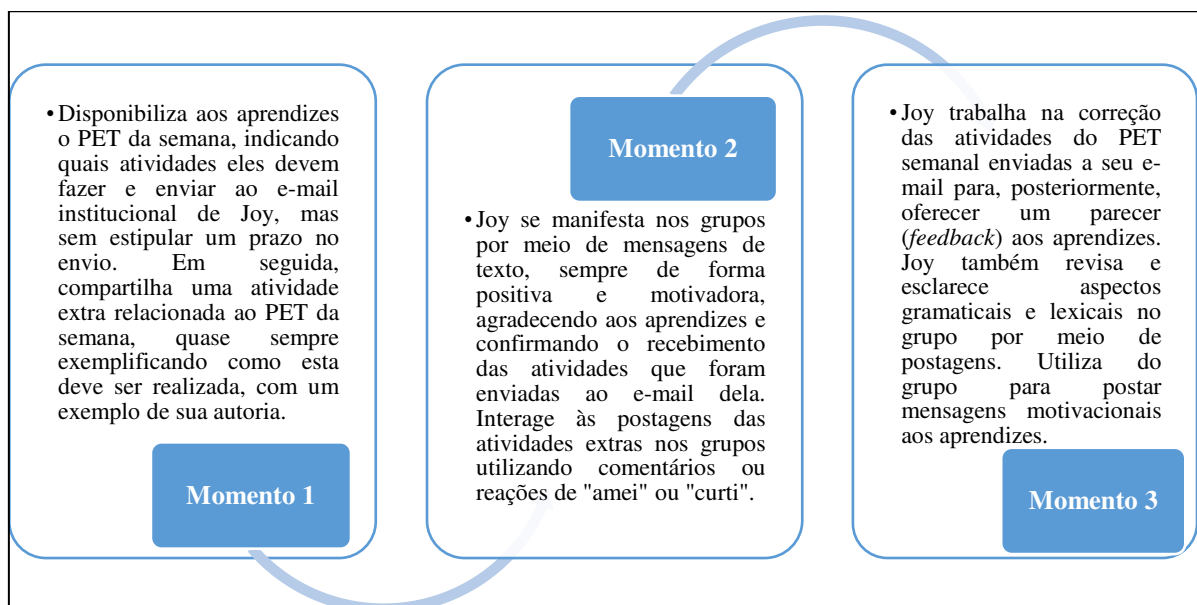
Joy acredita que as atividades serviam como forma de promover a interação entre os aprendizes em seus respectivos grupos e afirma que a experiência com as turmas dos 6ºs anos pode ser considerada como bem efetiva. Ela ainda destaca a sua satisfação por saber que os aprendizes e pais interagiam com ela nos grupos.

Ao ter sido adicionado aos grupos no *Facebook*, iniciei a escrita das notas de campo e foi possível perceber de maneira mais próxima as ações de Joy. Ao longo das semanas de observação das ações voltadas ao ensino e interação com os aprendizes nos grupos, foi possível mapear um movimento recorrente na prática dela. Suas ações nos grupos do *Facebook*, então, podem ser divididas em três momentos principais, diferentes entre si, porém sequenciais, sendo eles:

1. Compartilhamento do PET semanal com a descrição das atividades a serem realizadas e enviadas ao e-mail de Joy, juntamente a uma atividade extra relacionada ao PET com orientações para serem postadas no próprio grupo;
2. Confirmação de recebimento das atividades do PET ao e-mail através de cartões de agradecimento aos aprendizes, interação (através de curtidas e comentários) nas atividades extras compartilhadas nos grupos pelos aprendizes ao longo da semana;
3. Correção das atividades do PET semanal enviadas ao e-mail, revisão de aspectos gramaticais ou lexicais em formatos de postagens e mensagens motivacionais em formatos de postagens (cartões) aos aprendizes.

O Esquema 4 resume esses três momentos recorrentes que foram mapeados ao longo da prática docente de Joy e da interação com os aprendizes nos grupos do *Facebook*.

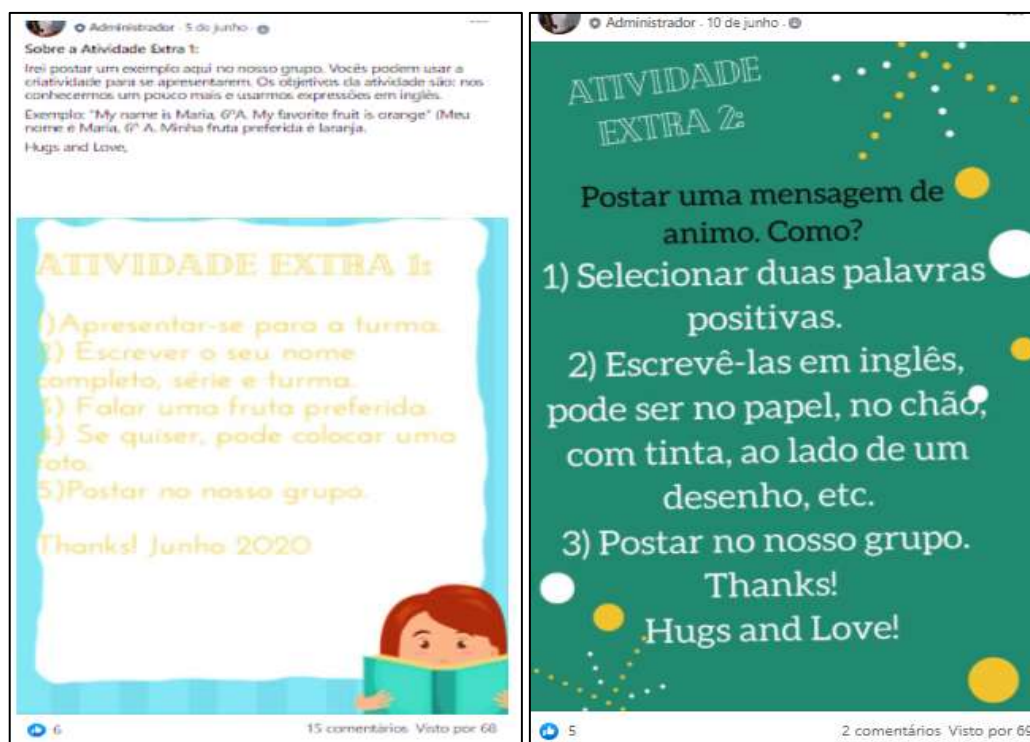
Esquema 4 - A dinâmica das ações de Joy ao ensinar inglês e interagir com os aprendizes no grupo do *Facebook*



Fonte – O autor

Como mostrado no Esquema 4, ao postar as atividades nos grupos das turmas, Joy sempre instruíu os aprendizes a enviarem as respostas dos PETs por e-mail e que as atividades extras fossem compartilhadas em seus respectivos grupos. Além disso, ao solicitar aos aprendizes as atividades extras, a professora sempre escrevia legendas explicativas nas postagens, topicalizadas, com exemplos que demonstravam a maneira como a atividade deveria ser realizada. Essas ações sugerem que sua intenção era, não somente promover, de fato, a interação entre os aprendizes, motivá-los a realizarem as atividades e guiá-los ao longo do processo de ensino-aprendizagem do idioma; mas também fazer isso de forma organizada, clara e objetiva. É importante mencionar que ambas as atividades (PETs semanais e atividades extras) eram solicitadas aos aprendizes sem um prazo de entrega estipulado por Joy. Acredito que ela, por reconhecer todo o contexto emocional que o contexto pandêmico apresentava aos aprendizes e as limitações contextuais naquele momento, não queria que eles se sentissem pressionados de alguma forma. A Figura 1 refere-se a duas atividades extras solicitadas por ela aos aprendizes.

Figura 1 - Atividades extras propostas por Joy



Fonte - Facebook

Nas atividades extras apresentadas, percebemos, em um primeiro momento, o empenho de Joy para desenvolver uma arte visual que seja atrativa aos aprendizes. A professora dispõe de informações topicalizadas com as instruções de como as atividades extras deveriam ser realizadas. As atividades extras contam, ainda, com uma abordagem positiva em sua composição textual, além de serem atividades que parecem ter sido pensadas para aproximar a língua-alvo da realidade social dos aprendizes. Em outras palavras, as atividades sugerem uma conexão entre o inglês e o aspecto social de forma positiva. Ambas as atividades possuem uma organização similar, clara, didática, com frases curtas e de fácil entendimento, assim como mensagens finais de agradecimento (*Thanks/Hugs and Love!*), que são indícios de sua crença em um ensino afetivo e amoroso, como já discutido anteriormente.

Após esse processo de compartilhamento das atividades extras e recebimento no grupo, Joy agradece aos aprendizes pelo envio em mensagens de texto. A professora sempre manifestava esse agradecimento aos aprendizes por terem se esforçado e enviado as atividades do PET da semana por e-mail e atividades extras nos grupos. Mais uma vez, isso sugere uma influência de sua crença em um ambiente agradável e confortável para a aprendizagem. Além disso, Joy procurava interagir nas atividades extras postadas nos grupos por meio de reações digitais, como “curti”, “amei” ou comentários escritos por ela em cada postagem. O aspecto

positivo da prática de Joy não se limitava apenas à interação que ela tinha nas postagens nos grupos, mas também às mensagens motivacionais que retirava de outras fontes (ex.: internet) e compartilhava com os aprendizes. A figura a seguir (Figura 2) traz um exemplo dessas mensagens de agradecimento aos aprendizes pelo envio das atividades e um exemplo das mensagens motivacionais postadas.

Figura 2 – Mensagens — de agradecimento e motivacional — aos aprendizes



Fonte - Facebook

Conforme sugere a Figura 2, Joy agia de forma a promover interação, confiança e bem-estar aos aprendizes. Na primeira figura, por exemplo, ela agradece a todos que compartilharam no grupo a “atividade extra 1” e utiliza da língua portuguesa e inglesa. Na segunda figura, ela agradece aos aprendizes por terem enviado as atividades por e-mail e demonstra estar aberta a atendê-los em caso de possíveis dúvidas através do aplicativo da escola, que já estava funcionando nesse momento. Por fim, ela também utiliza de ambos os idiomas para se comunicar com os aprendizes. Em relação às interações de Joy nas atividades extras postadas nos grupos, em forma de reações ou comentários, ela parecia buscar se comunicar em inglês e utilizar a língua para demonstrar o seu apreço aos aprendizes, com comentários como “That’s great! I have loved this!”, “How beautiful!”, “Great job!” (NC6, 2020). Essa ação também é um reflexo de sua crença no uso da LI, conforme discuto na seção 4.2.2., onde Joy afirma ser importante o uso do idioma em suas aulas.

Como mencionado anteriormente nesta subseção, mais especificamente no Esquema 4, após a entrega das atividades do PET semanal por e-mail e nos grupos do Facebook, Joy

iniciava o processo de correção e compartilhava dicas com os aprendizes nos grupos, sempre focando em aspectos gramaticais e lexicais que eles apresentassem maior dificuldade durante as atividades por ela propostas, como apresentado abaixo:

Figura 3 - Dica/Feedback aos aprendizes



Fonte - *Facebook*

Essa figura refere-se a uma dica do dia em que Joy postou no grupo do 6º ano. Nessa postagem, é possível perceber a sua preocupação em esclarecer a diferença entre as palavras *and* e *is*, utilizando-se de uma arte visualmente atrativa, além de exemplos nos dois idiomas. É importante destacar que as interações nos grupos do *Facebook* eram mais frequentes por parte dos pais e não dos aprendizes. Ao ser questionada sobre o seu processo de interação com os aprendizes e como essas ações para a interação aconteciam, Joy descreve como sentia o contato com eles: “[...] distante porque eu respondo as mensagens, algumas vezes eu sempre converso com os alunos pelo chat do *Facebook*, eu estou conversando com eles, mas não estou interagindo de uma maneira muito pessoal, de uma maneira mais direta” (JOY, E3, 2020). Essas interações virtuais são descritas por ela como “uma interação mais superficial” (JOY, E3, 2020).

De forma geral, como apresentado na subseção anterior, ao longo deste estudo, Joy apresentou ações voltadas ao planejamento de sua prática, estratégias pedagógicas e didáticas. Essas ações estavam relacionadas à sua necessidade em organizar a sua prática, se sentir preparada para lecionar e partir da realidade e contexto social dos aprendizes para pensar e construir o seu fazer docente. Suas ações vão ao encontro de suas crenças (discutidas anteriormente) a respeito da importância do bem-estar emocional dos aprendizes e a interação

entre eles no processo de ensino-aprendizagem do idioma. Nessa perspectiva, cabe ressaltar a relação entre crenças e ações previamente postulada na literatura (BARCELOS, 2006, 2007b), sendo essa relação nomeada *causa-efeito* ou *crenças em ação* (WOODS, 2003), em que as crenças influenciam as ações de Joy em seu respectivo contexto de ensino.

Ao migrar para o ambiente virtual, Joy necessitou pensar ações que pudessem criar um ambiente interativo, dinâmico e de aprendizagem, reconhecendo as limitações contextuais que a nova situação apresentava, reforçando a importância da agência docente no processo de ensino-aprendizagem (MILLER, 2013). Ela buscou ferramentas e estratégias de aperfeiçoamento para que as suas ações de ensino e interação pudessem moldar o contexto virtual e ser significativas aos aprendizes. Após criar os grupos no *Facebook* e disponibilizar o seu e-mail institucional para contato, ela iniciou as postagens dos PETs semanais, acompanhados de atividades extras que, segundo ela, auxiliariam na interação entre as partes. Joy se manifestava em diversos momentos nos grupos, buscava uma interação com os aprendizes e construía uma rede interativa com os pais também.

Assim, Joy buscou, ao longo do ERE pandêmico, conectar-se de diferentes formas com os aprendizes, optando por não focar nas dificuldades, mas nos aprendizados ao longo do processo. Nesse sentido, ela estabeleceu uma rotina dinâmica e interativa de contato nos grupos, onde as atividades eram postadas, corrigidas e avaliadas por ela. Além disso, Joy sempre demonstrou uma postura otimista e motivadora nesse ambiente, por mais complexo que ele se apresentava no início desse processo. Dessa forma, percebemos que Joy reconhece o seu contexto de ensino, bem como suas respectivas limitações e procura maneiras para ensinar o idioma, reforçando a importância de uma formação inicial e continuada voltada a “ensinar a pensar, ensinar a pesquisar, ensinar a confrontar e ensinar a encontrar soluções” (MAGNO E SILVA, 2015, p. 1).

4.5. Relações entre as crenças, emoções e ações de Joy ao ensinar inglês sob ensino remoto emergencial pandêmico

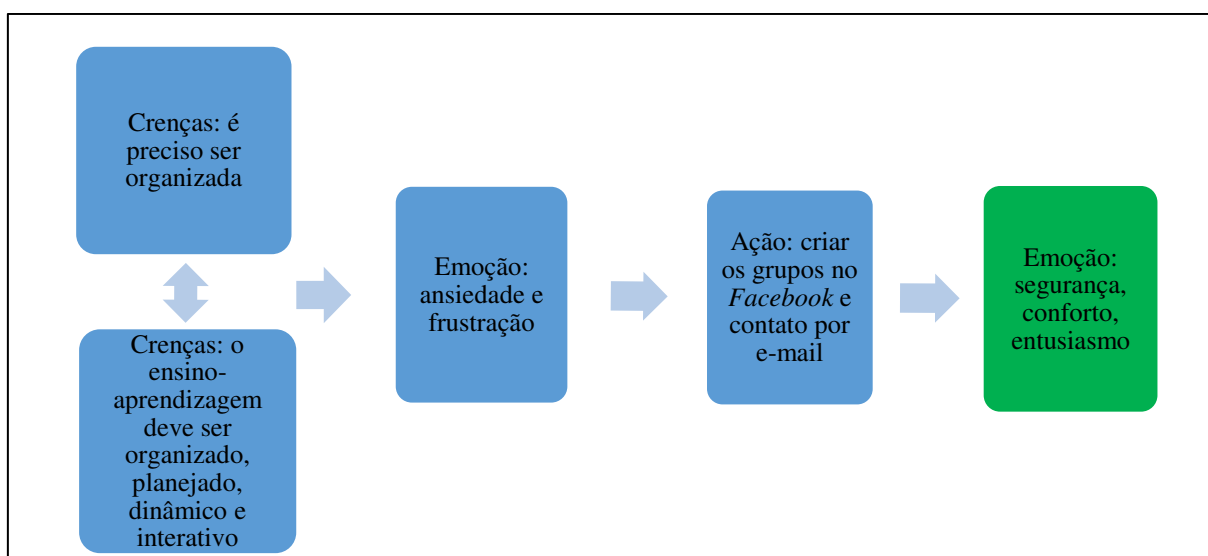
Nesta seção, apresento a relação entre as crenças, emoções e ações de Joy ao longo da sua trajetória e ensinando inglês de forma remota durante a pandemia de COVID-19. Conforme abordado no Capítulo II, a relação das crenças com as ações é dinâmica, contextual, e relacionada às emoções dos indivíduos (BARCELOS; KALAJA, 2011; BARCELOS, 2015). Se por um lado as crenças e emoções possuem força para influenciar as ações dos indivíduos, por outro lado, “ações também podem ser determinadas por emoções e sua relação com

crenças” (RODRIGUES, 2015, p. 7)⁵¹. Todavia, a relação entre os construtos não é sempre clara e fácil de ser identificada.

Neste estudo, após a análise dos dados, as crenças, emoções e ações de Joy apontaram para relações de interação e dissonância. Uma *relação interativa* pode ser entendida como aquela onde os conceitos interagem entre si. Nessa relação, um conceito pode influenciar na construção, força, mudança ou (re)significação de outro e vice-versa. Em uma *relação dissonante*, crenças, emoções e ações são divergentes. Na apresentação dos dados, são utilizados esquemas para facilitar a compreensão dessas relações.

Ao longo deste estudo, Joy acreditava que o processo de ensino-aprendizagem deveria ser dinâmico, organizado, planejado e com a presença de bastante interação com e entre os aprendizes, utilizando a língua-alvo. Ela procurava pautar sua prática de acordo com essas crenças e não foi diferente diante desse novo contexto pandêmico de ensino. Entretanto, ao ter que lecionar remotamente, Joy precisou repensar e remodelar suas ações, uma vez que experienciou emoções de ansiedade para conhecer os aprendizes e frustração devido ao fato do aplicativo disponibilizado pela escola não ter funcionado. Dessa forma, como ilustrado no Esquema 5, as crenças de Joy sobre ensinar e aprender línguas se relacionaram e influenciaram suas emoções e ações em tempos de pandemia.

Esquema 5- Relação interativa entre as crenças, emoções e ações de Joy



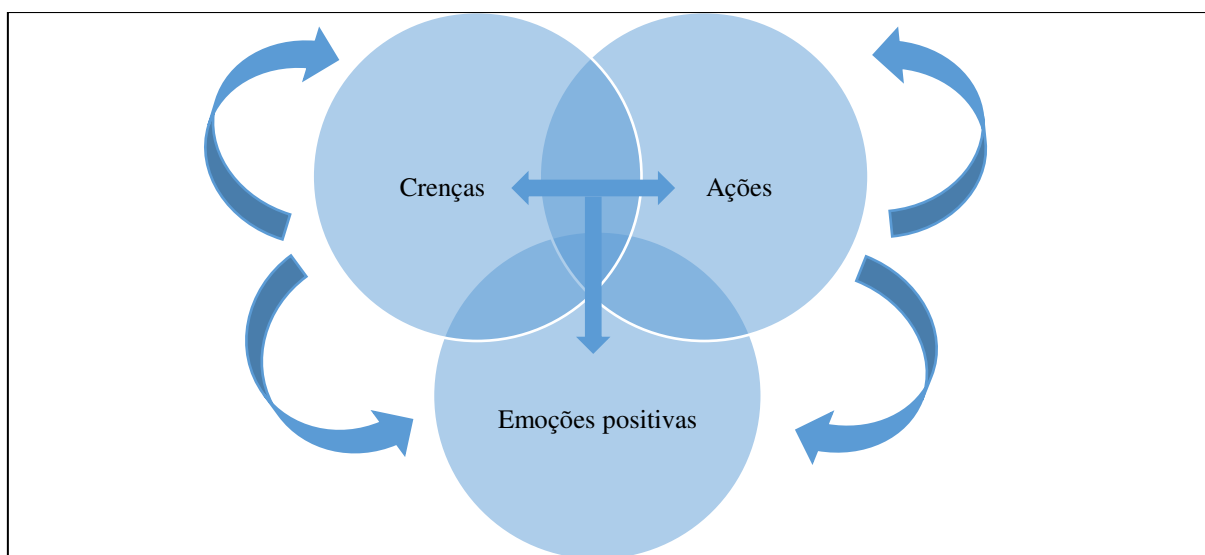
Fonte – O autor

⁵¹ Minha tradução para: “[...] actions are also determined by emotions and their relationship with beliefs” (RODRIGUES, 2015, p. 7)

Conforme o esquema sugere, as crenças, emoções e ações de Joy dialogam entre si e se influenciam. Ao interagir com o novo contexto, Joy apresentou, inicialmente, dificuldade em lidar com a ausência de organização e planejamento, onde ela sentiu-se ansiosa e frustrada. Todavia, essas emoções parecem tê-la motivado a repensar suas ações e a (re)significar sua prática. Assim, ela criou os grupos no *Facebook*, disponibilizou o seu e-mail para envio de atividades e atendimento aos aprendizes e conseguiu se reorganizar, interagir com eles, com os pais, e construiu um processo de ensino-aprendizagem significativo de acordo com suas crenças. Isso motivou Joy a vivenciar emoções de segurança, conforto e entusiasmo para lecionar.

Esse movimento de acreditar, sentir e agir aponta para uma relação interativa e recíproca das crenças de Joy e reforça que as crenças são dinâmicas, sociais e contextuais (BARCELOS, 2015), são construídas nas interações sociais e são dependentes dos contextos. Além disso, as mudanças nas crenças ou as alterações contextuais afetam as emoções (e são por ela afetadas). Nesse sentido, é possível perceber a influência da relação interativa entre as crenças e ações no aspecto emocional de Joy, conforme apresentado no Esquema 6.

Esquema 6 - A influência da relação interativa entre crenças e ações no aspecto emocional de Joy (emoções positivas)

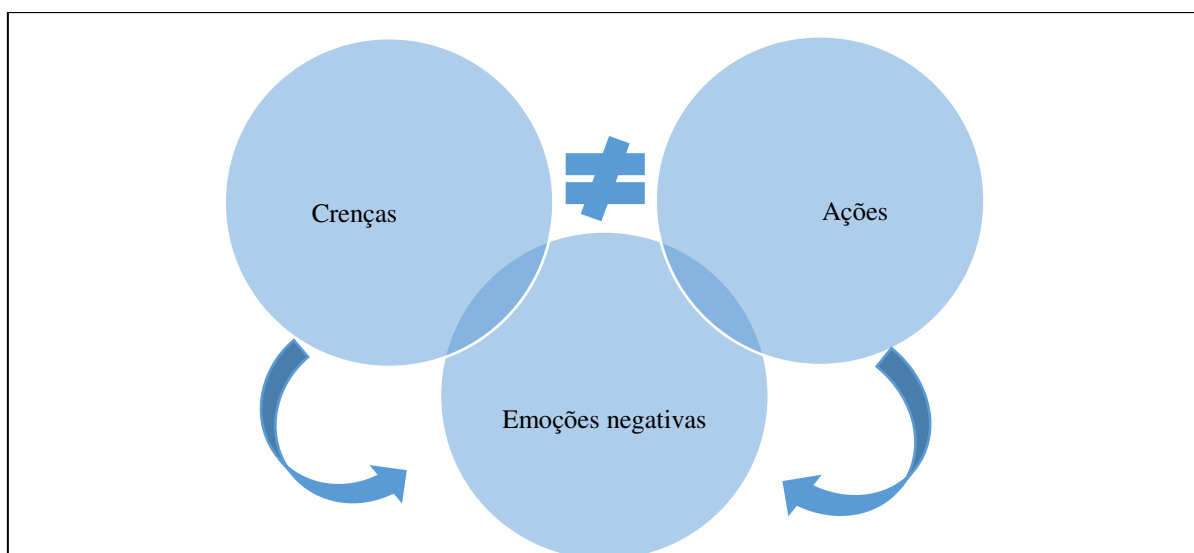


Fonte – O autor

Com base no Esquema 6, percebemos que as crenças de Joy dialogam com suas ações e se influenciam mutuamente. Esse movimento fez com que ela sentisse emoções positivas novamente. Ao ter conseguido manter uma rotina organizada, planejada, dinâmica e interativa

com os aprendizes e pais no ambiente virtual, Joy conseguiu se sentir mais confortável, entusiasmada e segura para a sua prática docente. Em contrapartida, quando as crenças de Joy não estão em consonância com o seu contexto, ela vivencia emoções negativas, o que influencia suas ações docentes.

Esquema 7 - A influência da relação dissonante entre crenças e ações no emocional de Joy (emoções negativas)



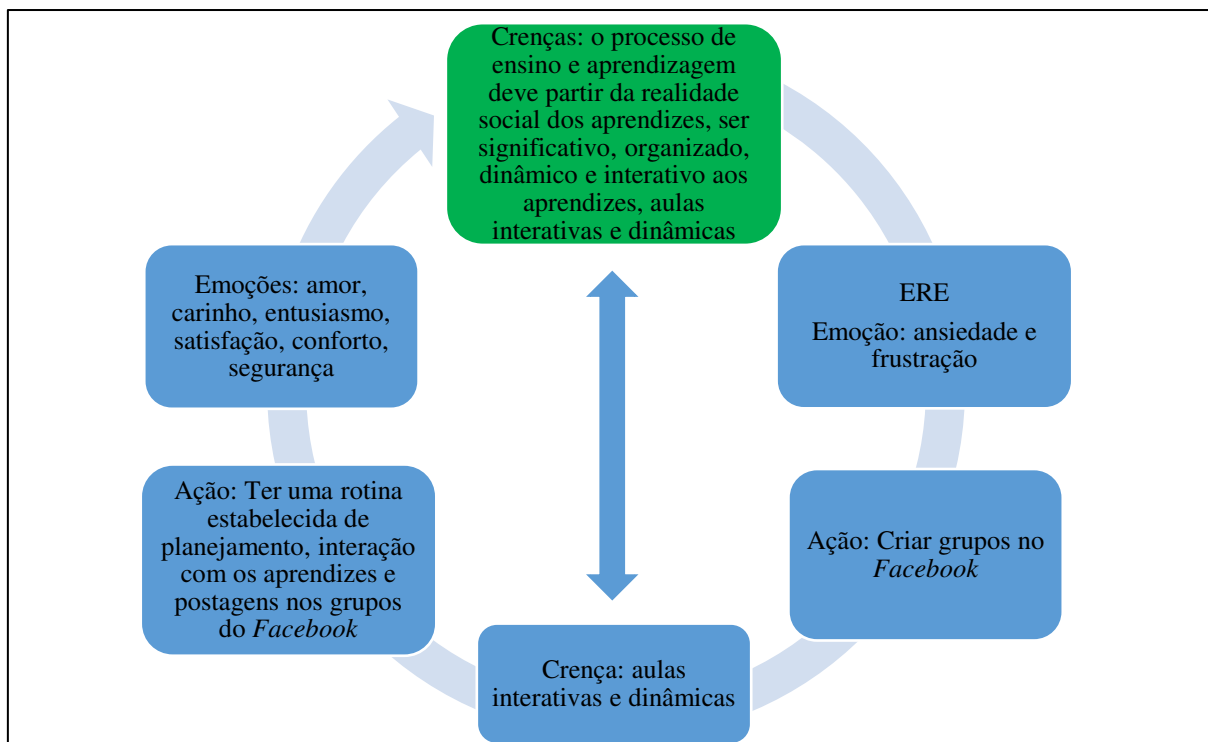
Fonte -O autor

O fato de estar sob ERE e ter que lecionar, parece ter gerado um conflito no sistema de crenças de Joy. Ela acreditava que o processo de ensino-aprendizagem deveria ser organizado, planejado, dinâmico e interativo, mas teve dificuldades de agir, no início, devido ao contexto caótico no qual estava inserida. Assim, sentiu-se frustrada e insegura, pois suas crenças não dialogavam com o seu contexto naquele momento. Essa relação dissonante entre as crenças e fatores contextuais influenciou no aparecimento de emoções de ansiedade e frustração que afetavam diretamente suas ações. Desse modo, Joy sentia que não conseguiria agir e isso foi reforçado por ela se sentir ansiosa e frustrada naquele momento. Ela acreditava, tentava agir, mas se sentia barrada, afetada emocionalmente. O contexto também exigia que ela lecionasse, mas ela não se sentia preparada para que isso acontecesse como gostaria, como ela acreditava que deveria ser.

Pautada em um sistema de crenças sobre ensinar e aprender línguas, Joy entrou em conflito e experienciou emoções de ansiedade e frustração, dado o contexto inicial de ERE, conforme discutido anteriormente. Essas emoções, por sua vez, parecem ter direcionado a participante a repensar e reorganizar suas ações para o ERE e reviver emoções positivas que

foram “adormecidas” devido ao contexto desorganizado pandêmico. Explico esse movimento interativo entre as crenças, emoções e ações de Joy no Esquema 8.

Esquema 8 - Relação interativa entre as crenças, emoções e ações de Joy



Fonte -O autor

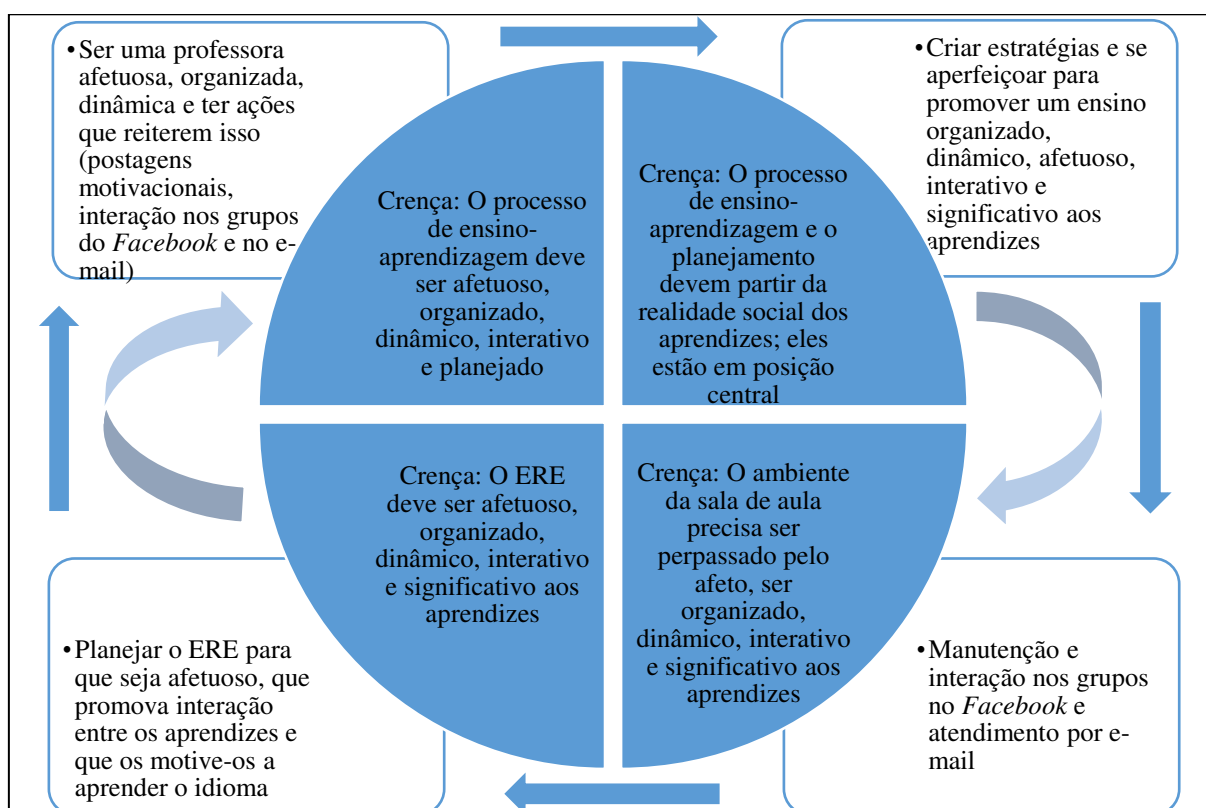
Conforme apresentado anteriormente neste trabalho, Joy acreditava que o processo de ensino-aprendizagem deveria partir da realidade social dos aprendizes, além de ser significativo, organizado, dinâmico, interativo e planejado. Assim, por ter se sentido ansiosa para conhecer os aprendizes e frustrada devido ao não funcionamento do aplicativo para lecionar, ela se mobilizou para agir em sua prática e decidiu criar os grupos no *Facebook* e atendimento por e-mail para que pudesse interagir e iniciar a sua prática docente no ambiente virtual. Em resumo, suas crenças sobre um ensino dinâmico e interativo modularam suas ações docentes. Dessa forma, é possível perceber que as emoções podem influenciar ou motivar ações de acordo com os contextos e experiências vivenciadas cotidianamente na profissão, conforme discutido na literatura da área (BORG, 2012). Ademais, Joy parece reforçar a sua crença acerca da importância de aulas interativas e dinâmicas, e isso a direciona a estabelecer uma rotina de planejamento, interação com os aprendizes e postagens nos grupos.

Nesse movimento, todas essas ações parecem fazer com que Joy sinta amor, carinho, conforto, entusiasmo, segurança, satisfação e conforto em preparar suas aulas, pensar na realidade social dos aprendizes, planejar a sua prática docente e interagir nos grupos. Suas ações

também se relacionam com sua crença no aprendiz como centro do processo de ensino-aprendizagem. A ansiedade e frustração iniciais deram lugar às emoções de amor, gratidão e carinho após Joy sentir que conseguia se comunicar com eles e ter uma prática interativa e dinâmica. As dificuldades contextuais parecem ter limitado a professora em um primeiro momento, mas a impulsionaram a rever o que ela acreditava e gerenciar de outra maneira suas ações docentes, como apresentado anteriormente no Esquema 8.

Nessa lógica, o caleidoscópio de crenças de Joy modulam suas ações e fortalecem aquilo que ela acredita: o processo de ensino-aprendizagem precisa ser organizado, dinâmico, interativo, acessível aos aprendizes, pois é preciso considerar a realidade social deles, suas dificuldades, limitações e saberes. Ademais, a interação e o afeto em sala de aula são indispensáveis para Joy, pois isso torna o ambiente saudável e agradável aos aprendizes. Desse modo, o ERE deve seguir essa mesma lógica interativa e dinâmica, em que todos se sintam confortáveis para que façam uso da LI e aprendam o idioma de forma significativa. O Esquema 9 ilustra isso.

Esquema 9 - Relação interativa entre as crenças e ações de Joy



Fonte – O autor

Joy, apoiada em suas crenças, acreditava que o processo de ensino-aprendizagem deveria ser perpassado pelo afeto, ser organizado, dinâmico e interativo. Dessa forma, ela se

organizava para promover esse tipo de interação, partindo da realidade social dos alunos. Ela tentava criar esse tipo de interação nos grupos do *Facebook* e, também, por e-mail. Assim, Joy cuidava da manutenção e interação das redes on-line, justamente porque acreditava que o ambiente da sala de aula, seja presencial ou não, necessitava atender a todos esses requisitos. E tudo isso só se fortalecia à medida que ela conseguia se identificar enquanto uma professora afetuosa, organizada, dinâmica, consciente e planejada, o que indica um movimento interativo entre suas crenças, ações, emoções e identidade.

Em suma, as crenças, emoções e ações de Joy, se relacionavam de forma interativa e dissonante. Essas relações reforçam a relação intrínseca entre esses conceitos no cotidiano docente, uma vez que, ao reconhecer tais relações e suas respectivas fontes indutoras, podemos gerenciar de forma mais consciente o nosso fazer docente, possibilidade de mudanças e reflexões. De modo geral, é possível perceber, ao longo da leitura desta seção, que as crenças, emoções e ações da participante não apresentaram com frequência um movimento dissonante, contraditório. Isso não significa que as relações aqui apresentadas são únicas e permanentes, uma vez que o sistema é complexo, passível de mudanças e/ou (re)significações (BARCELOS; KALAJA, 2011). Além disso, as crenças de Joy mostraram-se conectadas a outras crenças, emoções e influenciando ações, como indicado nesta seção. As emoções, por sua vez, levaram ela a repensar suas ações e reorganizar a sua prática sob o ERE. Os dados apontam, inclusive, para a complexidade da prática docente ao ser perpassada por construtos cognitivos e emocionais, que se constroem, se modelam e se influenciam em uma relação dialética.

No próximo capítulo, retomo as perguntas de pesquisa, na tentativa de respondê-las. Com base nos dados analisados e discutidos, apresento implicações e limitações deste estudo e trago sugestões que podem nortear pesquisas futuras.

CAPÍTULO V CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação tem raízes amargas, mas os seus frutos são doces. (Aristóteles)

Este capítulo está dividido em quatro seções. Na primeira, retomo as perguntas de pesquisa, buscando respondê-las. Na segunda, discorro sobre algumas implicações deste trabalho para a área de formação de professores de línguas inglesa, bem como para a pesquisa sobre crenças e emoções no ensino-aprendizagem de línguas. Na terceira, comento sobre as limitações deste trabalho. Concluo apresentando, na quarta seção, sugestões para pesquisas futuras.

5.1. Retomando as perguntas de pesquisa

Esta pesquisa objetivou a investigação e compreensão da relação entre as crenças, emoções e ações de uma professora de inglês de uma escola pública em uma cidade do interior de Minas Gerais sob o ERE pandêmico. A fim de nortear o estudo e alcançar os objetivos mencionados, cinco perguntas de pesquisa foram propostas, as quais respondo a seguir, com base nos resultados obtidos e na discussão proposta no Capítulo IV.

5.1.1. Quais as crenças de uma professora de inglês sobre ensinar e aprender LI?

Nesta pesquisa, crenças foram definidas como um sistema de pensamentos, formas de experienciar e sentir o mundo e seus fenômenos, resultantes das interações humanas estabelecidas por indivíduos socioculturalmente posicionados, que podem influenciar nossas ações e emoções ao agir em sociedade. As crenças foram caracterizadas não apenas como sociais, mas também como individuais, dinâmicas, contextuais e paradoxais (BARCELOS, 2006, p. 18), passíveis de mudanças e/ou (re)significações.

As crenças de Joy sobre o ensino-aprendizagem de língua inglesa foram referentes: (a) à importância da organização e do planejamento em sua prática docente; (b) ao papel da interação, do afeto e do ambiente no processo de ensino-aprendizagem; (c) aos aprendizes no centro do processo de ensino e aprendizagem; e (d) ao ERE e às tecnologias. Essas crenças são apresentadas no Quadro 7, a seguir.

Quadro 7 - As crenças de Joy sobre ensinar e aprender LI

Crenças de Joy
A importância da organização e do planejamento na prática docente
- É preciso ser uma professora organizada; - O processo de ensino-aprendizagem deve ser organizado e planejado;
O papel da interação, do afeto e do ambiente da sala de aula
- O processo de ensino-aprendizagem e o ambiente de aprendizagem devem ser afetuosos, interativos, dinâmicos, organizados e planejados;
Ensino centrado nos aprendizes
- O processo de ensino-aprendizagem deve ser construído e pensado a partir dos aprendizes e de sua realidade social, necessidades, dificuldades e conhecimentos prévios;
O ensino remoto emergencial e as tecnologias
- O ERE deve ser afetivo, interativo, dinâmico, organizado e planejado; - O ERE pode dificultar a interação e a dinamicidade no ensino-aprendizagem da LI.

Fonte – O autor

Os resultados da análise dos dados apontaram para as crenças de Joy em relação à organização, afeto e planejamento do processo de ensino-aprendizagem. Assim, Joy procurava ter uma prática afetiva, organizada e planejada, a fim de promover um ensino dinâmico e interativo, seja presencialmente ou sob o ERE pandêmico. Além disso, o seu planejamento e suas ações procuravam partir da realidade social dos aprendizes, suas dificuldades, necessidades e limitações. Ficou evidente a preocupação da professora em construir um ambiente de aprendizagem harmonioso, confortável, permeado pelo afeto, dinâmico e interativo. Esses resultados reafirmam a necessidade de se compreender as crenças presentes na vida profissional de professores, uma vez que a prática docente e as crenças são complexas (BORG, 2006; PAJARES, 1992). Os professores agem conforme acreditam e o sistema de crenças engloba não apenas aquilo que o indivíduo acredita, mas também o contexto em que ele se insere (BORG, 2006; KALAJA; BARCELOS, 2003, 2011, 2018; PAJARES, 1992). Além disso, foi possível confirmar o que afirma a literatura: de que as crenças são dinâmicas, sociais, culturais e contextuais. O sistema de crenças de Joy foi motivado por experiências diversas que ela vivenciou, e construído ao longo de suas interações com indivíduos em diferentes contextos enquanto aluna-professora no curso de Letras e, também, professora em serviço.

Nesse sentido, sob o ERE pandêmico, Joy acreditava que o processo de ensino-aprendizagem deveria seguir uma lógica afetiva, interativa, dinâmica, organizada e planejada. Conforme apresentado na análise dos dados, Joy acreditava na necessidade em se organizar e se planejar diariamente, para que pudesse atender às demandas contextuais e necessidades

específicas dos aprendizes. As crenças de Joy, inclusive, demonstraram um movimento interativo, onde crenças anteriores ao ERE pandêmico, por exemplo, influenciavam e fortaleciam outras crenças, conforme discutido no capítulo anterior e será retomado ainda nesta seção.

Diferentemente de trabalhos anteriores (BARCELOS, 2000, 2006, 2011; COELHO, 2005; LIMA, 2012; ZOLNIER, 2007) em que professores de línguas não acreditavam que era possível construir o processo de ensino-interação no contexto da escola pública, as crenças de Joy apontaram para um movimento diferente. Em nenhum momento deste estudo, a professora demonstrou acreditar que não seria possível ensinar inglês no contexto da escola pública ou que esse contexto seria menos propício à aprendizagem. Para além de acreditar na possibilidade de se aprender a LI no contexto público, Joy também buscava construir um ensino organizado, dinâmico, interativo, lúdico, que partisse da realidade social dos aprendizes. Essa crença a motivou a se aperfeiçoar durante a experiência de ERE.

Em suma, os resultados acerca das crenças de Joy sobre ensinar e aprender LI apontam para crenças positivas sobre o contexto da escola pública. A participante, ao longo de todo este estudo, demonstrou acreditar que seria possível ensinar a LI nesse contexto, independente dos diferentes fatores limitantes que dificultam a prática docente, como: a indisciplina por parte dos aprendizes, a escassez de recursos audiovisuais, falta de apoio e suporte técnico e emocional aos docentes e aprendizes, dentre outros. Isso indica que os resultados desta pesquisa não corroboram com a crença social de que não é possível lecionar e construir o ensino-aprendizagem de LI no contexto público brasileiro.

Ainda nessa perspectiva, as crenças de Joy salientaram a capacidade de resiliência da professora ao ter que lidar com o contexto pandêmico de ensino, por exemplo. Ela se movimentou frente aos desafios emergentes para se aperfeiçoar enquanto professora, onde ela usou das tecnologias para buscar jogos, atividades extras, leituras e criar redes de apoio com colegas de área da escola para se reorganizar e se planejar no ambiente virtual. Posto isso, os dados sugeriram que as crenças da professora não foram limitantes em sua prática docente em tempos de pandemia, mas a impulsionaram a readaptar o seu fazer docente com o intuito de atender às demandas e necessidades que o contexto exigia, bem como aos aprendizes.

5.1.2. Quais emoções são experienciadas pela professora em sua trajetória docente e ao ensinar inglês na pandemia de COVID-19?

Nesta pesquisa, emoções foram definidas como sendo conceitos sociais, culturais e políticos, nascidas em processos interativos sociais e não sendo apenas psicológicas e restritas ao indivíduo, como antes eram compreendidas (ZEMBYLAS, 2004). Assim, por meio de diferentes interações sociais ao longo da trajetória docente e ao ensinar inglês em tempos de pandemia, Joy vivenciou emoções diversas, como apresentado no Quadro 8.

Quadro 8 - As emoções de Joy e respectivas fontes indutoras em sua trajetória docente e ao ensinar inglês na pandemia

Emoções de Joy e fontes indutoras
Amor e Paixão
<ul style="list-style-type: none"> • Profissão; • Ensino do idioma e preparo das aulas; • Contato com os aprendizes; • Boas relações com direção escolar e coordenação pedagógica.
Gratidão
<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagem nos diversos contextos de ensino; • Contato com os aprendizes; • Boas relações com direção e coordenação pedagógica; • Sua identidade como professora (escuta alunos, se prepara e leciona apesar das dificuldades).
Entusiasmo
<ul style="list-style-type: none"> • Ser professora na escola pública; • Ter liberdade para ensinar o idioma e desenvolver projetos; • Contar com apoio da direção e coordenação pedagógica.
Conforto/Contentamento
<ul style="list-style-type: none"> • Ter tido apoio em sua formação inicial; • Estar preparada para a docência; • Ser professora de inglês.
Ansiedade
<ul style="list-style-type: none"> • Ensinar em um contexto virtual sem conhecer os aprendizes;
Frustração
<ul style="list-style-type: none"> • Obrigação de usar o material didático do curso privado de idiomas; • Falta de autonomia para usar/criar o seu próprio material; • Ensino remoto emergencial sem a devida preparação.

Fonte – O autor

Conforme apresentado no quadro 8, Joy vivenciou emoções de amor, paixão, gratidão, entusiasmo, conforto/contentamento, ansiedade e frustração em diferentes contextos ao longo da sua trajetória enquanto professora de LI. Como discutido no capítulo anterior, as emoções tiveram diferentes fontes indutoras, tais como a relação com os aprendizes, pais, direção e coordenação escolar, regras, imposições, e comportamentos cotidianos (BARCELOS, 2015;

FRIDJA, 2008; ZEMBYLAS, 2004). Similar ao estudo de Arcanjo, A. (2019), as emoções de Joy apontaram para um processo dinâmico, resultantes das interações com esferas internas e externas. Além disso, essas emoções foram motivadas por fatores cognitivos, comportamentais, socioculturais, políticos e históricos, sendo, portanto, caracterizadas como complexas e plurais (ARCANJO, A., 2019; ZEMBYLAS, 2002).

Ao olhar de forma sistemática para as emoções de Joy, percebemos que algumas emoções foram administradas por ela para que outras tomassem espaço. As emoções, conforme sugerido na literatura, podem ser modeladas ou responsáveis por modelar contextos (BARCELOS, 2015), pois elas perpassam a dimensão das crenças (ZEMBYLAS, 2002a). Sob o ERE pandêmico, por exemplo, Joy sentiu-se ansiosa para conhecer os aprendizes e frustrada devido ao não funcionamento de um aplicativo que facilitaria a comunicação entre ela e eles. Isso afetou sua prática, pois ela precisava se organizar emocionalmente para conseguir lecionar e se planejar. Apoiada no que acreditava (crenças), então, Joy precisou reorganizar a sua prática para conseguir agir, conforme apresentado no capítulo anterior. Nesse sentido, apesar dessas emoções (ansiedade e frustração) serem caracterizadas socialmente como sendo negativas, elas impulsionaram ela à mudança de suas ações. Após esse processo de planejamento e reorganização de suas emoções, a professora conseguiu se sentir mais entusiasmada e motivada para a sua prática docente, para preparar aulas, lecionar remotamente, planejar suas emoções e se organizar, conforme ela acreditava que deveria ser. Isso indica a relação das emoções de Joy com suas crenças e ações (FRIDJA *et al.*, 2000).

Os resultados apontaram, ainda, para o que previamente havia sido sugerido na literatura discutida no Capítulo II, onde as emoções experienciadas por Joy são advindas das experiências vividas por ela, relações com outros indivíduos e contextos anteriores. Além disso, as emoções dela serviram como um “espelho” para que ela olhasse para as suas crenças e ações. Em outras palavras, ao sentir uma emoção (ex.: ansiedade em querer conhecer os aprendizes), a professora conseguia avaliar o que acreditava e (re)pensar ações para a sua prática docente, reforçando que sentir é acreditar (FRIDJA *et al.*, 2000). No contexto pandêmico de ensino, as emoções de Joy foram afetadas pelas limitações contextuais para ensinar, pela desorganização e necessidade de planejamento e interação com os aprendizes. Por acreditar que essa seria a melhor forma de se ensinar e aprender a LI, mas não conseguir agir conforme acreditava, ela se sentiu ansiosa e frustrada inicialmente.

Em suma, a análise e discussão das emoções de Joy apontam para a importância de se olhar atentamente para as emoções de professores em serviço, pois “ensinar é uma prática

emocional” (HARGREAVES, 2000, p. 824). Acredito que Joy conseguiu reconhecer suas emoções durante o ERE pandêmico. Faz-se importante pensar sobre como as emoções de frustração e ansiedade dela — que socialmente são tidas como negativas — a impulsionaram a olhar para o seu contexto e buscar mudanças em suas ações para se sentir melhor novamente. As emoções da participante, nesse viés, sugerem a importância da tomada de consciência sobre *como me sinto enquanto professor e o que posso fazer diante dessas emoções*. Essa “batalha emocional” só pode ser vencida quando professores conseguem identificar suas emoções, falar sobre elas e trabalhá-las em sua prática docente.

5.1.3. Quais ações perpassam a prática docente da professora durante o período remoto emergencial pandêmico?

O conceito de prática foi trazido neste trabalho “como qualquer ação que faz parte do processo de ensino (exemplo: planejamento, tomada de decisão, estratégias institucionais ou abordagens, avaliação, reflexão, trabalho com famílias, e construção de relacionamentos” (BUEHL; BECK, 2015, p. 67). As ações de Joy sob o ERE pandêmico foram agrupadas em duas categorias: (a) planejamento docente, estratégias pedagógicas e didáticas; (b) ensino da língua inglesa e interações com os aprendizes, como consta no Quadro 9.

Quadro 9 - Ações de Joy durante o ERE pandêmico

Ações de Joy
Planejamento docente, estratégias pedagógicas e didáticas
<ul style="list-style-type: none"> - Criar uma rotina de planejamento docente para organizar a sua prática; - Criar grupos no <i>Facebook</i> para as turmas; - Disponibilizar o e-mail institucional aos aprendizes para manter contato; - Planejar as aulas partindo da realidade social dos aprendizes em contexto de pandemia; - Aperfeiçoar-se para atender as demandas do ERE pandêmico e dos aprendizes.
Ensino da língua inglesa e interações com os aprendizes
<ul style="list-style-type: none"> - Planejar atividades lúdicas, dinâmicas e interativas para promover interações virtuais nos grupos; - Interagir nos grupos do <i>Facebook</i> com os pais e aprendizes; - Criar uma rotina de postagens nos grupos no <i>Facebook</i>: compartilhar os PETs semanais e as atividades extras relacionadas aos PETs; - Confirmar recebimento das atividades dos PETs ao e-mail — através de cartões de agradecimento aos aprendizes — e interagir — através de curtidas e comentários — nas atividades extras compartilhadas nos grupos pelos aprendizes ao longo da semana; - Corrigir as atividades dos PETs semanal enviadas ao e-mail, revisar aspectos gramaticais ou lexicais em formatos de postagens e enviar mensagens motivacionais em formato de postagens (cartões) aos aprendizes.

Fonte – O autor

As ações de Joy precisaram ser repensadas para o ERE pandêmico, devido à impossibilidade de estar presencialmente no espaço escolar com os aprendizes. Esse

movimento migratório para o ambiente virtual foi desenhado por ela com base em seu sistema de crenças sobre ensinar e aprender línguas e em suas emoções construídas diante das demandas contextuais. As ações de Joy durante o ERE pandêmico demonstraram sua capacidade de refletir criticamente e problematizar o seu contexto (ROCHA-PESSOA, 2019).

Por esse ângulo, foi possível observar que as ações de Joy foram se alinhando ao que acreditava, mas não paralelas ao que ela sentia. Ao ter se sentido frustrada por não poder usar o aplicativo disponibilizado pela escola, era preciso que a professora desse um passo frente aos desafios de um contexto caótico e complexo de pandemia. Apesar disso, a professora não se mostrou resistente a repensar sua prática, suas crenças e suas emoções para arquitetar suas ações. Como exposto anteriormente, em um primeiro momento, a única certeza que ela tinha era que precisaria lecionar remotamente, mesmo perante todas as barreiras que o cotidiano virtual apresentava. Porém, por acreditar que seria possível lecionar on-line, ela rompeu com a sua “bolha”, reorganizou as suas emoções e organizou as suas ações. Tudo isso com um único objetivo: ofertar um ensino significativo, organizado, lúdico, dinâmico, interativo, perpassado pelo afeto e planejado aos aprendizes.

Todos esses resultados sugerem que a professora conseguia repensar a sua prática, a fim de torná-la mais fluida e menos conflituosa, mesmo que de forma inconsciente e natural. Joy exercitava-se diariamente para buscar aprimorar seus conhecimentos e conseguir agir com maior segurança e conforto no espaço virtual. Ela adequou suas ações, sendo agente de transformação da sua prática docente (MILLER, 2013). Os resultados acerca das ações da participante apontam para a existência de novas demandas (sociais, culturais, contextuais) que perpassam a profissão docente, as maneiras de se ensinar e aprender uma língua, bem como “o uso da linguagem nas práticas sociais dentro e fora de contextos escolares” (MORAES BEZERRA, 2014, p. 160). Ela reconheceu que a sociedade exige de nós, professores, posturas e práticas reflexivas que nos atribuam vozes suficientes para repensar e remodelar ações posteriores (SILVA JUNIOR, 2019).

5.1.4. Qual a relação entre as crenças, emoções e ações da professora ao ensinar inglês remotamente durante a pandemia de COVID-19?

Os resultados sugerem que a relação entre as crenças, emoções e ações de Joy pode ser caracterizada como interativa e dissonante. A relação interativa entre os conceitos apareceu com maior frequência no processo de análise e discussão dos dados, enquanto a relação dissonante não foi tão recorrente. Essas relações, por sua vez, reafirmaram a complexidade e dinamicidade entre os conceitos (BARCELOS, 2013). Apresento, a seguir, um resumo das

relações e indico, entre parênteses, o esquema ao qual cada relação pode ser evidenciada no capítulo IV.

1. relação interativa entre crenças, emoções e ações: essa relação se deu de várias maneiras, conforme discutido anteriormente. Em primeiro lugar, as crenças influenciavam emoções negativas, que impulsionavam a ação que, por sua vez, dava espaço para emoções positivas (Esquema 5). Em segundo lugar, a relação interativa entre as crenças, emoções e ações de Joy, onde o sistema de crenças dialogava e se fortalecia, construía emoções negativas que impulsionava a ação. Quando as crenças estavam em consonância com as ações da professora, ela sentia emoções positivas em sua prática docente (Esquema 8) (FRIDJA *et al.*, 2000). Assim, ao conseguir interagir com os aprendizes nos grupos no *Facebook*, organizar e planejar o ERE, ela experienciava emoções positivas (Esquema 6). Dessa forma temos uma relação interativa entre as crenças e ações (BARCELOS, 2006, 2007b) de Joy (crenças influenciavam ações que, por sua vez, dialogavam com as crenças e ambas se fortaleciam) (Esquema 9).
2. relação dissonante entre crenças e ações, gerando emoções negativas (BARCELOS, 2006, 2007b; BARCELOS; KALAJA, 2011; BORG, 2003; WOODS, 1996), onde as crenças não estavam em consonância com as ações devido a fatores contextuais (ex.: contexto desorganizado de pandemia) e fortaleciam emoções negativas (Esquema 7).

Em suma, os dados apontaram que as crenças, emoções e ações interagiram de diferentes maneiras: crenças dialogavam entre si e influenciavam no aparecimento de emoções que impulsionavam Joy à ação. Além disso, a influência das crenças e ações em consonância geravam emoções (positivas). Por outro lado, a relação dissonante entre crenças e ações construía emoções (negativas). Por fim, crenças exerciam força entre si, produziam emoções que levavam à ação, mesmo que essas emoções sejam caracterizadas socialmente como sendo “negativas”.

Resumindo, para compreender como a relação entre as crenças e emoções de professores ocorre, faz-se imprescindível desvelar a maneira como elas se aproximam (ou não) das ações de professores em diferentes práticas sociais e contextos de ensino-aprendizagem de línguas. Ademais, a influência das emoções sobre as crenças pode ser vista como uma ponte em que as emoções influenciam a vida humana (FRIDJA *et al.*, 2000). Logo, a relação entre crenças e emoções é potente e fundamental para entender as ações de professores em diversos espaços educativos e formativos. Em síntese, é relevante conhecer as crenças de professores para que

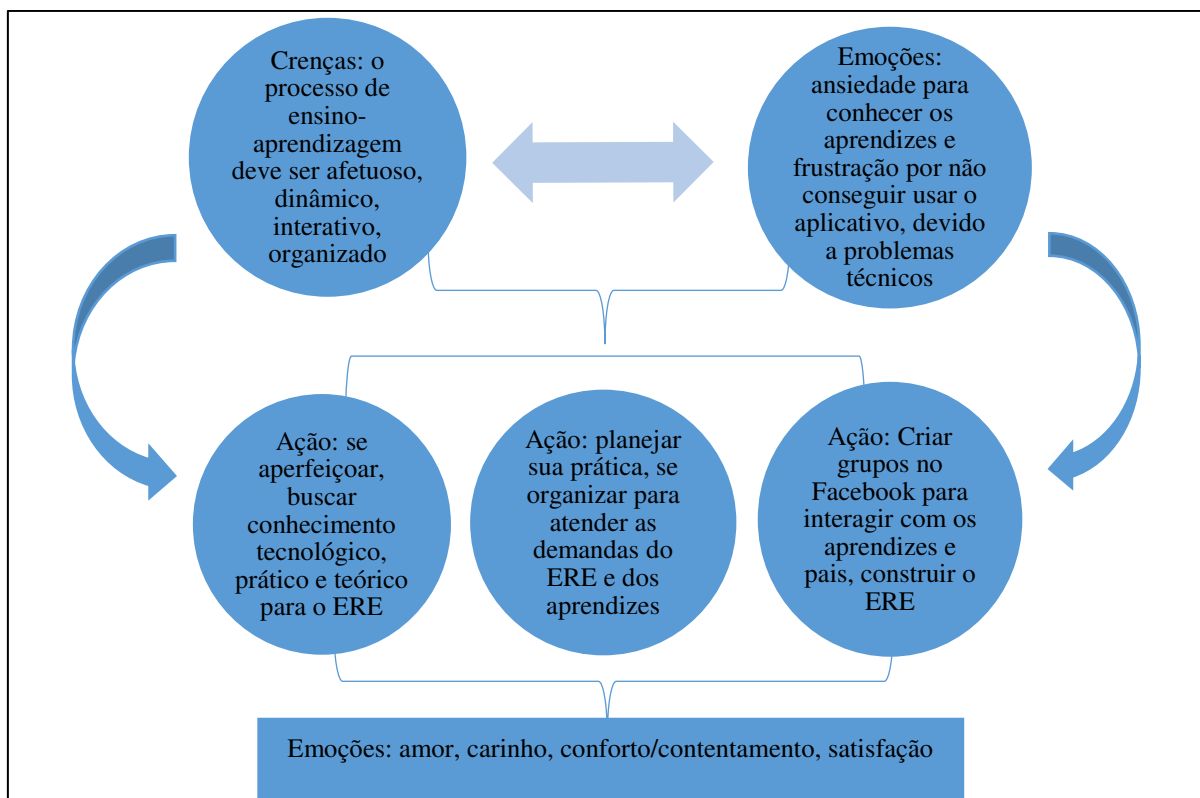
possamos identificar o quanto agem influenciados por suas experiências enquanto aprendizes e docentes, influenciados por questões teóricas, técnicas e contextuais (AVILA, 2018).

5.1.5. As crenças e emoções da professora modulam (ou não) suas ações ao ensinar inglês on-line? Se sim, de que maneira isso acontece?

Conforme discutido ao longo dos capítulos II e IV, crenças e emoções são capazes de modelar contextos e ações de professores (BARCELOS, 2015; VIEIRA-ABRAHÃO, 2002; ZEMBYLAS, 2004). Nesta pesquisa, essa influência das crenças e emoções nas ações de professores se reafirmou. Posto isso, ao ter que lecionar sob o ERE pandêmico, a maneira como Joy acreditava que o ensino deveria ser construído, bem como suas emoções, a impulsionaram a agir em sua prática docente, a fim de adequá-la ao contexto de ensino. Isso aconteceu quando ela compreendeu a existência de demandas contextuais, limitações e possibilidades.

Assim, o contexto inicial de pandemia apresentou limitações a Joy, pois era preciso lecionar no ambiente virtual, mas ela ainda não conhecia os aprendizes e isso fazia com que ela se sentisse ansiosa; ela precisava saber como lecionar e promover um ambiente afetivo, interativo, lúdico, dinâmico, planejado e organizado. Contudo, o aplicativo disponibilizado pela escola não funcionava e ela se sentia frustrada. Assim, essa relação entre o que Joy acreditava e sentia a impulsionou olhar para a sua prática docente e buscar aprimoramento profissional para que pudesse agir.

Nesse movimento interativo e, também, dissonante entre as crenças, emoções, e fatores contextuais, Joy se oportunizou repensar e pontuar possíveis estratégias docentes para o ambiente virtual. Logo, por ter consciência do que acreditava sobre ensinar-aprender LI e sobre como se sentia naquele momento, ela se reorganizou e esteve aberta à mudança de contexto. Inclusive, conforme mencionado anteriormente, a professora sempre enxergou esse *desafio* como uma possibilidade de *aprimoramento* e *aprendizagem*. Conforme apresentado no Esquema 10, a seguir, as crenças e emoções de Joy se relacionavam e modelavam suas ações em tempos de ERE pandêmico, no ensino de LI na situação analisada.

Esquema 10 - Influência da relação interativa entre as crenças e emoções nas ações de Joy sob ERE pandêmico

Fonte – O autor

Conforme ilustrado no Esquema 10, a relação entre as crenças e emoções modelaram significativamente as ações de Joy ao lecionar virtualmente. Essa influência nas ações da participante, aponta, então, para além da relação intrínseca e inseparável entre os conceitos e, também, para a importância de se investigar essa relação em diferentes contextos. Assim, professores poderão analisar suas ações, levantar desafios, pontuar possibilidades e descobrir caminhos que possam oportunizá-los a uma prática docente condizente ao que acreditam e sentem. Nesta seção, discuti as considerações finais que obtive por meio dos resultados e discussão dos dados. Na próxima seção, apresento implicações deste estudo.

5.2. Implicações deste estudo

Nesta seção, apresento cinco implicações desta pesquisa para o âmbito do ensino-aprendizagem de línguas e para a formação de professores de línguas.

Em primeiro lugar, este estudo ressalta a importância da tomada de consciência de professores sobre suas crenças sobre ensinar e aprender línguas. Conforme discutido ao longo desta pesquisa, professores possuem crenças e estas devem ser trabalhadas em suas práticas docentes. Joy mostrou-se uma professora consciente de suas crenças e emoções, sabendo se

posicionar frente a uma mudança de contexto. Tal atitude da professora pode ser fruto do fato de ela ter tido um bom acompanhamento de formadores e professores nos projetos dos quais participou enquanto professora em formação inicial. Isso reforça a necessidade de uma boa formação a professores de línguas, onde o letramento emocional faça parte, pois, assim, os professores podem ter consciência de como as crenças estão relacionadas com as emoções. Posto isso, precisamos considerar que, ao saber quais crenças podem nos fazer sentir emoções, impulsionar ou limitar ações, conseguiremos agir de forma mais consciente em diferentes contextos e práticas sociais (BARCELOS, 2013). Em outras palavras, crenças podem influenciar emoções e ações e vice-versa e atribuir significados diversos às experiências dos indivíduos. Portanto, investigar as crenças sobre ensinar-aprender línguas, assim como sua relação com outros conceitos, é indispensável para se construir uma formação humana, calcada na subjetividade do professor. É necessário reconhecer que esses professores acreditam, sentem e agem em sociedade de diferentes maneiras, seja em seu contexto de ensino ou não.

Em segundo lugar, conforme sugerido por Aragão e Barcelos (2018) e Barcelos e Ruohotie-Lyhthy (2018), é indispensável criar espaços para o desenvolvimento emocional dos professores. É crucial que, primeiramente, professores possam tomar consciência e compreender seu próprio sistema de emoções e, se for necessário, aprender maneiras de lidar com essas emoções nos diferentes contextos. Assim, cabe destacar que o contexto profissional que esses professores ocupam no mercado de trabalho precisa acolher e escutar. Nem todos os professores possuem a mesma oportunidade que Joy teve ao longo de sua formação inicial, assim como nem todos os contextos de ensino oferecem a professores em serviço o devido suporte emocional. Trabalhar as emoções docentes significa promover qualidade na vida profissional (MILLER, 2013) e manutenção do bem-estar (MERCER, 2017, 2018, 2019, 2020) a esses profissionais. É preciso, desse modo, sensibilidade para promover um diálogo acerca das emoções de professores. Elas podem ser fruto de um sistema que silencia e invisibiliza professores, suas demandas e limitações cotidianas. Desse modo, é fundamental que os cursos de Letras sejam capazes de reformular currículos, em busca de uma formação pautada no humano para desvelar como professores em formação inicial se sentem ao acreditar e agir. É preciso, ainda, pensar e construir práticas formativas isentas de julgamentos, mais humanizadas e permeadas pela amorosidade (BARCELOS, 2019). É necessário preparar professores, que não apenas tenham conhecimentos técnicos e teóricos, mas também que saibam gerenciar suas emoções e falar sobre elas (MILLER, 2013), como Joy demonstrou fazer. Conforme discutido no Capítulo II deste estudo, segundo Martinez-Agudo (2018), as emoções podem moldar as

identidades profissionais de professores, pois influenciam na tomada de decisões e ações (MARTINEZ-AGUDO, 2018, p. 4). É importante que professores saibam lidar com suas emoções, principalmente as caracterizadas como sendo “negativas” e que são geralmente reprimidas, como foi o caso da participante desta pesquisa. Para que isso aconteça, mais oportunidades precisam ser propiciadas aos professores para que possam expressar como se sentem. Ademais, nem sempre professores parecem saber expressar o que estão sentindo, justamente porque suas emoções são desprezadas em muitos momentos durante suas trajetórias. Concluindo, acredito que polarizar emoções pode não ser a maneira mais correta de lidar com elas. Talvez, possa ser mais interessante e saudável nomear essas emoções que perpassam a vida profissional dos professores, para que tenhamos conhecimento das razões pelas quais acreditamos e agimos (FRIDJA *et al.*, 2000).

Em terceiro lugar, acredito que seja fundamental compreender a relação entre as crenças e emoções nas ações de professores, como confirmaram os resultados desta pesquisa. A relação entre crenças e emoções de Joy modelaram suas ações durante o ERE pandêmico. Isso indica a relevância de se compreender o que professores acreditam, sentem e como conseguem agir (ou não) em suas práticas docentes. É preciso que as instâncias formadoras e os formadores de professores tomem conhecimento sobre o aspecto cognitivo e emocional de professores, para que possam preparar profissionais aptos a refletir sobre esses conceitos constantemente, uma vez que são passíveis de mudanças ou (re)significações e podem ser afetados ou afetar contextos, como apontado anteriormente. Desse modo, ao ingressarem no mercado de trabalho, espera-se que professores recém-formados possam ter conhecimento sobre o que acreditam (e porque acreditam) e como se sentem (e porque sentem) para que possam construir suas ações ao ensinar línguas.

Em quarto lugar, penso que seja fundamental que, após a conclusão do curso de Letras, esses professores recém-formados possam ser oportunizados a uma formação continuada, dada a complexidade da prática docente e do cotidiano do professor (GOLOMBEK; DORAN, 2014; MAGNO E SILVA, 2015). Joy, por exemplo, demonstrou resiliência em tempos de pandemia por acreditar que conseguiria lecionar frente aos desafios, por ter tido uma formação que a preparasse para o mercado de trabalho e para os dilemas da profissão, possibilitando-a, assim, enxergar a escola pública como espaço de ensinar e aprender a LI. Todavia, não é possível afirmar que todos os professores sejam capazes de tomar consciência sobre as suas limitações e agir em suas práticas, como ela demonstrou ao longo da pesquisa. Conforme sugerem os resultados, Joy movimentou-se para agir em sua prática e conseguir lecionar remotamente,

mesmo não participando de uma formação continuada. Isso porque Joy teve acesso a uma formação pautada na agência em sua prática. Contudo, não é possível afirmar que todos os professores sejam capazes de buscar aprimoramento, como fez a participante.

Por fim, em quinto lugar, é indispensável que as instituições formadoras e os contextos de ensino sejam capazes de fornecer os subsídios necessários para o letramento digital de professores. Conforme evidenciado nesta pesquisa, apesar de todo o suporte pedagógico oferecido a Joy por parte da escola, a professora não se sentia totalmente preparada para lecionar sob o ERE. Faz-se importante, inclusive, que professores em formação inicial ou em serviço saibam *como ensinar* em ambientes virtuais e sejam introduzidos a metodologias específicas para o espaço digital, uma vez que ainda percebemos que o ambiente escolar parece não dialogar com um mundo governado por tecnologias digitais e seus dispositivos móveis (ALVES *et al.*, 2019).

5.3. Limitações de pesquisa

As limitações deste estudo referem-se ao contexto pandêmico de ensino. Em primeiro lugar, o novo contexto impossibilitou que a professora conhecesse de forma profunda e sistemática seus aprendizes. Com as escolas fechadas, o contexto de pesquisa necessitou ser transposto ao ambiente virtual. O processo de coleta de dados ocorreu de forma virtual, com alguns problemas tecnológicos e técnicos de: qualidade dos áudios, ausência de internet e interrupções nas falas da participante devido à conexão.

Dado o novo contexto, não foi possível observar as aulas da professora como da maneira esperada. Outrossim, como discutido anteriormente, a professora esteve impossibilitada de usar o aplicativo disponibilizado pela escola para as aulas com os aprendizes, e isso dificultou o processo de coleta de dados. Assim, as ações da professora não foram observadas de maneira síncrona, ao longo das suas aulas remotas, mas ao longo das postagens dela nos grupos do *Facebook*. Essas questões limitantes apontam para a necessidade de se ofertar ferramentas eficazes e treinamentos de qualidade para que professores consigam lecionar remotamente, quando necessário.

Na próxima seção, apresento algumas sugestões de pesquisas futuras.

5.4. Sugestões de pesquisa futuras

Ao reconhecer a ausência de estudos que investiguem a relação entre as crenças, emoções e ações de professores de línguas no cenário nacional, apresento algumas sugestões para pesquisas futuras:

- 1) Pesquisa que investigue a relação entre crenças, emoções e ações de professores em formação inicial;
- 2) Pesquisa que investigue a influência da relação entre as crenças e emoções nas ações de professores (em formação inicial ou em serviço) e na formação da identidade profissional docente;
- 3) Pesquisa que investigue a influência da relação entre crenças e emoções de professores em formação inicial na modulação (ou não) das ações docentes.

Para além de pesquisas que investiguem a relação entre os conceitos, é fundamental que pesquisadores sejam capazes de pensar na criação de comunidades que possam servir de espaço de troca, de saberes compartilhados e experiências que somem a outras vivências; espaços onde professores possam expressar, inclusive, como se sentem. Joy, por exemplo, apesar de ter tido o apoio e suporte técnico da escola, não foi acompanhada de perto no âmbito emocional. Dessa forma, é emergente a oferta de acompanhamento psicológico aos professores nos contextos de ensino-aprendizagem, para que eles possam regular suas emoções e ter mais qualidade de vida, fora e dentro da profissão. Outro aspecto a ser investigado pode ser a carga horária dos professores, uma vez que escutamos muitas narrativas ligadas ao esgotamento emocional, jornadas trabalhistas infinitas e baixa remuneração.

Assim, é essencial que professores sejam acolhidos, respeitados, escutados e humanizados pelas instituições de ensino superior e pelo mercado de trabalho. Não podemos construir uma educação que seja emancipatória se não incluirmos professores enquanto sujeitos protagonistas nesse processo. Nesse sentido, professores, seja em formação inicial, seja em serviço, precisam e merecem ter suas vozes e narrativas potencializadas, ecoadas nos espaços de ensino-aprendizagem. Acredito que seja papel do pesquisador investigar essas histórias docentes. Ademais, é importante que as pesquisas salientem as oportunidades e condições ofertadas a esses profissionais, pois, sem educação de qualidade, não podemos construir mudanças significativas em sociedade. Oferecer oportunidades crítico-reflexivas aos professores é investir em uma educação que os reconheça enquanto agentes de transformação social (MILLER, 2013). A formação de professores inicia-se a partir do momento que

reconhecemos esses indivíduos enquanto corpos políticos, históricos e em luta contra as desigualdades que imperam no convívio social (ROCHA-PESSOA, 2019).

Concluindo, é importante que pesquisas na área de formação de professores possam promover, em conjunto com as instituições de ensino, eventos formativos a esses profissionais, a fim de oportunizar aos professores um trabalho emocional, cognitivo e prático em suas jornadas, principalmente nos primeiros anos na profissão (BARCELOS, 2019; GOLOMBEK; DORAN, 2014; HARGREAVES, 2005; MAGNO E SILVA, 2015). No caso desta pesquisa, por exemplo, a professora necessitou buscar meios e ferramentas por conta própria e afirmou que esse letramento tecnológico não lhe havia sido propiciado quando ainda era graduanda no curso de Letras. O relato da professora enfatiza a necessidade de oferecer essa formação digital e suporte tecnológico em suas práticas remotas, e as pesquisas nesse âmbito podem proporcionar conhecimentos fundamentais acerca dessa limitação contemporânea e emergente à carreira docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, N. C. **Emotions and Motivation to Teach English at a Brazilian Public School**. 2016. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Departamento de Letras, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2016.

ARAGÃO, R. Cognição, emoção e reflexão na sala de aula: por uma abordagem sistêmica do ensino/aprendizagem de inglês. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, n. 2, p. 101-122, 2005.

ARAGÃO, R. C. **São as histórias que nos dizem mais: emoção, reflexão e ação na sala de aula**. 2007. Tese (Doutorado) – FALE, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2007.

ARAGÃO, R. C. Emoções e pesquisa narrativa: transformando experiências de aprendizagem. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 8, n. 2, p. 295-320, 2008.

ARAGÃO, R. C. Crenças, Cognição e Emoção no Ensino e na Aprendizagem de Línguas. *In*: SILVA, K. A. (Org.). **Crenças, Discursos e Linguagem**. Campinas: Pontes, 2010, v. 1, p. 167-194.

ARAGÃO, R. C. Emoções no ensino/aprendizagem de línguas. *In*: MASTRELLA, M. R. (Org.). **Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas: múltiplos olhares**. Campinas, SP: Pontes editores, 2011. p. 163-190.

ARAGÃO, R. C. Emoções e ações de professores ao falar inglês no WhatsApp. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 17, n.1, p. 83-112, 2017.

ARAGÃO, R. C.; CAJAZEIRA, R. V. Emoções, Crenças e Identidades na formação de professores de inglês. **Revista Caminhos em Linguística Aplicada**, v. 16, n. 2, p. 109-133, 2017.

ARAGÃO, R. Emoções e ações de professores ao falar inglês no WhatsApp. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 17, p. 83-112, 2017.

ARAGÃO, R. C.; BARCELOS, A. M. F. Emotions in language teaching: a review of studies on teacher emotions in Brazil. **Chinese Journal of Applied Linguistics**, v. 41, n. 4, p. 506-528, out. 2018.

ARCANJO, A. J. A. **Emoções e motivações de professores em formação para o ensino de língua inglesa**. 2019 Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Departamento de Letras, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2019.

ARCANJO, S. C. **A relação entre motivação e emoções de uma professora de inglês em formação inicial e de seus alunos**. 2019. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) Departamento de Letras, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2019.

AVILA, A. P. As crenças em linguística aplicada e os aspectos da relação crença-ação. **Linguagens & Cidadania**, v. 20, número especial, jan./dez., 2018.

AZEVEDO, V; CARVALHO, M; FERNANDES-COSTA, F; MESQUITA, S; Soares, J; TEIXEIRA, F; MAIA, A. **Transcrever entrevistas: questões conceituais, orientações práticas e desafios**. In: Revista de Enfermagem Referência, vol. IV, núm. 14, 2017.

BARCELOS, A. M. F. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras**. 1995. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, SP, 1995.

BARCELOS, A. M. F. **Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: A Deweyan Approach**. 2000. Tese (Doutorado). The University of Alabama, Tuscaloosa, AL, USA, 2000.

BARCELOS, A. M. F. Researching beliefs about SLA: A critical review. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Eds.). **Beliefs about SLA: New research approaches**. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2003, p. 7-33.

BARCELOS, A. M. F. Ser professor de inglês: crenças, expectativas e dificuldades dos alunos de letras. In: ABRAHÃO, M. H. V. (Org.) **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas: Pontes Editores, Arte Língua, 2004.

BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006, p. 15-41.

BARCELOS, A. M. F. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.7, n. 2, p. 109-138, 2007a.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: reflexões de uma década de pesquisa no Brasil. In: ALVAREZ, M. L. O; SILVA, K. A. (Orgs.). **Linguística Aplicada: múltiplos olhares**. Campinas, SP: Pontes, 2007b, p. 27-69.

BARCELOS, A. M. F. O que dizem as pesquisas sobre cognição de professores de línguas no Brasil? Algumas reflexões In: **Múltiplas perspectivas em Linguística**. Uberlândia: Ed. da Universidade de Uberlândia, 2008.

BARCELOS, A. M. F.; COELHO, H. S. H. (Orgs.). **Emoções, reflexões e (trans)form(ações) de alunos, professores e formadores de professores de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

BARCELOS, A.M.F; KALAJA, P. Introduction: Beliefs about SLA Revisited. **Special Issue of System**, v. 39, p. 281-289, 2011.

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

BARCELOS, A. M. F. Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions, and identities. **Studies in Second Language Learning and Teaching (SSLLT)**, v. 5, n. 2, p. 301-325, 2015.

BARCELOS, A. M. F.; DA SILVA, D. D. Crenças e Emoções de professores de inglês em serviço. **Revista Contexturas**, n. 24, p. 6-19, 2015.

BARCELOS, A. M. F. Student teachers' beliefs and motivation, and the shaping of their professional identities. *In: **Beliefs, Agency and Identity in Foreign Language Learning and Teaching***. Palgrave Macmillan, London, 2016, p.71-96.

BARCELOS, A. M. F.; COELHO, H. S. H. Language Learning and Teaching: What love's got to do with it? *In: MACINTYRE, P.; GREGERSEN, T.; MERCER, S. (Orgs.). **Positive psychology in SLA***. 1. ed. New York: Multilingual Matters, 2016, v. 1, p. 130-144.

BARCELOS, A. M. Formação de professores de línguas em tempos críticos: desafios e possibilidades sustentados na amorosidade. *In: MAGNO E SILVA, W.; SILVA, W. R.; CAMPOS, D. M. (Orgs.). **Desafios da formação de professores na Linguística Aplicada***. Campinas, SP: Pontes, 2019.

BARKHUIZEN, G. Narrative Approaches to Exploring Language, Identity and Power in Language Teacher Education. **RELC Journal**, v. 47, n. 1, p. 25-42, 2016.

BATISTA, L. O. Crenças de professores recém-formados sobre a avaliação em língua estrangeira (inglês): da elicitación à conscientização. **Horizontes de Linguística Aplicada**, ano 12, n. 1, 2013.

BORG, S. Teacher cognition in language teaching: a review of research on what language teachers think, know, believe, and do. **Lang Teach**, v. 36, p. 81-109, 2003.

BORG, S. **Teacher cognition in language teaching**. London: Continuum, 2006.

BORG, S. Current approaches to language teacher cognition research: A methodological analysis. *In: BARNARD, R.; BURNS, A. (Eds.). **Researching language teacher cognition and practice: International case studies***. Bristol, England: Multilingual Matters, 2012, p. 11-29.

BORG, S. **Teacher cognition and language education: Research and practice**. New York, NY: Bloomsbury Publishing, 2015.

BORG, S. Teachers' beliefs and classroom practices. *In: GARRETT, P.; COTS, J. M. (Eds.). **The Routledge handbook of language awareness***. New York, NY: Routledge, 2018, p. 75-91.

BORG, S. Language Teacher Cognition: Perspectives and Debates. *In: GAO, X. (ed.). **Second Handbook of English Language Teaching***, Springer International Handbooks of Education, 2019.

BORG, S.; ALSHUMAIMERI, Y. Language learner autonomy in a tertiary context: Teachers' beliefs and practices. **Language Teaching Research**, v. 23, n. 1, p. 9-38, 2019.

CANDIDO RIBEIRO, D. C. **Estados afetivos de professores em língua inglesa em formação inicial**. 2012. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Departamento de Letras, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2012.

CAVALCANTI, M. C.; MOITA LOPES, L. P. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v.17, p. 133-144, 1991.

CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, V. J. (Org.), **O professor de línguas estrangeiras: Construindo a profissão**. Educat. Ed. da Universidade Católica de Pelotas, 2001.

CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: Ocupação ou Profissão. In: LEFFA, V. J. (Org.). **O Professor de Línguas Estrangeiras: construindo a profissão**. 2. ed., Pelotas: EDUCAT, 2008. p. 23-43.

COELHO, H. S. **"É possível aprender inglês na escola?" Crenças de professores e alunos sobre o ensino de Inglês em escolas públicas**. 2005. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2005.

COELHO, H. S. **Experiências, emoções e transformações na educação continuada**. 2011. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2011.

CONNELLY, M.; CLANDININ, J. Relatos de experiencia e investigacion narrativa. In: LARROSA, J (Org.). **Déjame que te cuente**. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

COSTA, A. D. B. **Crenças e Representações de Professores de Língua Inglesa sobre a Formação Continuada**. 2013. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos da Linguagem, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, MG, 2013.

COUPER, G. Teachers' cognitions of corrective feedback on pronunciation: Their beliefs, perceptions and practices. **System** 84, p. 41-52, 2019.

CRESWELL, J. W. **Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions**. Thousand Oaks, CA: Sage, 1998.

CRESWELL, J. W. **Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions**. Thousand Oaks, CA: Sage, 2007.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CUNHA, M. I. CONTA-ME AGORA! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **R. Fac Educ**, São Paulo, v. 23, 1997.

EMERSON, R. M.; FRETZ, R. I.; SHAW, L. L. Fieldnotes in ethnographic research. In: **Writing ethnographic fieldnotes**. Chicago: University of Chicago Press, 1995.

FARRELL, T. S. C.; BENNIS, K. Reflecting on ESL teacher beliefs and classroom practices: A case study. **RELC Journal**, v. 44, n. 2, p. 163-176, 2013.

FERREIRA, F. M. M. **Emoções de professores de inglês sobre políticas linguísticas de ensino nas escolas públicas**. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras) – Departamento de Letras, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2017.

FLICK, U. Narrativas. *In*: FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009, p. 165-179.

FRIED, L.; MANSFIELD, C.; DOBOZY, E. Teacher emotion research: Introducing a conceptual model to guide future research. **Issues in Educational Research**, v. 25, n. 4, p. 415-441, 2015.

FRIJDA, N. H.; MANSTEAD, A. S. R.; BEM, S. The influence of emotions on beliefs. *In*: FRIDJA, N. H.; MANSTEAD, A. S. R.; BEM, S. (Orgs.), **Emotions and Belief: Cambridge University Press**, 2000. p. 1-9.

FRIJDA, N. H.; MESQUITA, B. Beliefs through emotions. *In*: FRIDJA, N. H.; MANSTEAD, A. S. R.; BEM, S. (Orgs.). **Emotions and beliefs: how feelings influence thoughts**. Cambridge University Press, 2000, p. 45-77.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIMENEZ, T. Formação de professores de línguas no Brasil: Avanços e desafios. *In*: SANTOS, L. I. S.; SILVA, K. A. (Orgs.). **Linguagem, ciência e ensino: desafios regionais e globais**. Campinas: Pontes, 2013, p. 41-54.

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

GODOY, P.F.G. **Crenças e emoções de uma professora formadora de língua inglesa e de seus alunos: um estudo de caso**. 2020. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Departamento de Letras, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2020.

GOLOMBEK, P.; DORAN, M. Unifying emotion, cognition and activity in language teacher professional development. **Teaching and teacher education**, v.39, p. 102-111, 2014.

HARGREAVES, A. The emotional practice of teaching. **Teaching and Teacher Education**, v. 14, n. 8, p. 835-854, 1998.

HARGREAVES, A. Mixed emotions: teacher's perceptions of their interactions with students. **Teaching and Teacher Education**, Toronto, p. 811-826, 2000.

HARGREAVES, A. Emotional Geographies of teaching. **Teachers College records**, v. 103, n. 6, p. 1056-1080, 2001.

HARGREAVES, A. Inclusive and exclusive educational change: emotional responses of teachers and implications for leadership. **School leadership e management**, v. 24, n. 2, p. 287-310, ago. 2004.

HARGREAVES, A. Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. **Teaching and teacher education**. v. 21, p. 967-983, 2005.

HARGREAVES, A.; SCHUTZ, P. A. Research on Teachers' Emotions in Education: findings, practical implications and future agenda. *In*: SCHUTZ, P. A.; ZEMBYLAS, M. (Eds.). **Advances in teacher emotion research: the impact on teachers' lives**. New York: Springer Science + Business Media, 2009, p. 367-377.

HOLLIDAY, A. **Doing and writing qualitative research**. London: Sage Publications, 2002.

SILVA JUNIOR, S. N. Linguística aplicada, ensino de línguas e prática reflexiva: contribuições para a formação do professor pesquisador. **Caletrosópio**, v. 7, n. Especial 1, 2019.

KALAJA, P. BARCELOS, A. M. F. (Eds.) **Beliefs about SLA: New Research Approaches**. Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2003.

KALAJA, P.; ALANEN, R.; DUFVA, H. Self-portraits of EFL learners: Finnish students draw and tell. *In*: KALAJA, P.; MENEZES, V.; BARCELOS, A. M. F. (Eds.). **Narratives of learning and teaching EFL**. Basingstoke, England: Palgrave Macmillan, 2008, p. 186-98.

KALAJA, P.; MENEZES, V.; BARCELOS, A.M.F. Narrativising Learning and Teaching EFL: The Beginnings. *In*: KALAJA, P.; MENEZES, V. BARCELOS, A.M.F. (Eds.) **Narratives of learning and teaching EFL**. London. PalgraveMacmillan, 2008, p.186-198.

KALAJA, P; BARCELOS, A.M.F.; ARO, M; RUOHOTIE-LYHTY, M. "Dreaming Is Believing": The Teachers of Foreign Languages as Envisioned by Student Teachers." *In*: **Beliefs, Agency and Identity in Foreign Language Learning and Teaching**. N.p.: Palgrave Macmillan, 2015.

KELLER, M. M., FRENZEL, A. C., GOETZ, T., PEKRUN, R., & HENSLEY, L. Exploring Teacher Emotions: A literature review and an experience sampling study. *In*.: RICHARDSON, P. W.; KARABENICK, S. A.; WATT, H. M. G. (Eds.). **Teacher Motivation: Theory and Practice**. New York: Routledge, 2014, p. 69-82.

LINCOLN, Y. S.; GUBA, E. G. **Naturalistic Inquiry**. Beverly Hills, CA: Sage. 1985.

MANSTEAD, A. S. R.; BEM, S. (Orgs.), **Emotions and Belief: How feelings influence thoughts**. Cambridge University Press, 2000, p. 185-211.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos em metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINEZ AGUDO, J. **Emotions in second language teaching: Theory, research and teacher education**. Cham, Switzerland: Springer, 2018.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M.R. (Org.) **Afetividade e Emoções no Ensino/Aprendizagem de Línguas: Múltiplos Olhares**. Campinas: Pontes Editores, 2011.

MATURANA, H. Uma abordagem da educação atual na perspectiva da biologia do conhecimento. *In*: MATURANA, H. (Org.). **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998, p. 11-35.

MENECHINI, C. M. **As percepções de professores de espanhol sobre seu processo de formação contínua em contexto de uso de tecnologias**. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, SP, 2013.

MERCER, S. Positive psychology in SLA: An agenda for teacher and learner wellbeing. **Australian Review of Applied Linguistics**, v. 40, n. 2, p. 100-122, 2017.

MERCER, S. Getting interested in the psychology of language learning. **ELT Research**, v. 33, p. 7-9, 2018.

MERCER, S. Language teacher psychology research in LTE. *In*: BARKHUIZEN, G. (Ed.). **Qualitative Research Topics in Language Education**. London: Routledge, 2019, p. 50-55.

MERCER, S. Integrating wellbeing as a 21st century skill in ELT. *In*: MAVRIDIS, S.; XERRI, D. (Eds.), **English for 21st century skills**. Newbury: Express Publishing, 2020.

MILLER, I. K. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. *In*: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 99-121.

MORAES BEZERRA, I.C.R. Desafios na formação do professor de inglês: discurso, contexto sócio-histórico, prática e reflexão. **Pensares em Revista**, São Gonçalo-RJ, n. 4, p. 158-184, jan./jul. 2014.

OLIVEIRA, H. F. **Esculpindo a profissão professor: experiências, emoções e cognições na construção das identidades docentes de licenciandos em Letras**. 2013. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, Goiânia, GO, 2013.

PADULA, B. C. **Emoções de uma professora de Inglês de escola regular: o papel do coaching**. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras) – Departamento de Letras, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2016.

PAJARES, F. M. Teachers' beliefs and educational re-search: Cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research**, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992.

PALMER, P. J. **The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life**. 2. ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2007.

PATTON, M. Q. **Qualitative evaluation and research methods**. 2. ed. Newbury Park, CA: Sage. 1990.

PATTON, M. Q. **Qualitative research e evaluation methods**. 3. ed. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2002.

PAVLENKO, A. The affective turn in SLA: From ‘affective factors’ to ‘language desire’ and ‘commodification of affect’. *In*: GABRYS-BARKER, D.; BIELSKA, J. (Orgs.), **The affective dimension in second language acquisition**. Bristol: Multilingual Matters, 2013, p. 9- 30.

PENA, G. V.; PERON, V. Narrativas in-motion: histórias de professoras de inglês sobre o Ensino e aprendizagem da língua. **I Congresso Mineiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação** (Discussões contemporâneas da educação: a pesquisa em movimento). Viçosa, MG, 2019.

PESSOA, R. R. Formação de professores/as em tempos críticos: reflexões sobre colonialidades e busca por um pensar decolonial. *In*: MAGNO E SILVA, W.; SILVA, W. R.; CAMPOS, D. M. (orgs.). **Desafios da formação de professores na Linguística Aplicada**. Campinas, SP: Pontes, 2019.

REZENDE, T. C de. **Autoestudo sobre as emoções de uma professora de inglês em uma escola pública**. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Departamento de Letras, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2014.

RICHARDS, K. **Qualitative Inquiry in TESOL**. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2003.

RICHARDS, J. C.; LOCKHART, C. **Reflective teaching in second language classrooms**. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

RODRIGUES, N. N. **The relationship between pre-service teachers' emotions and beliefs about learning and teaching English**. 2015. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Departamento de Letras, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2015.

RODRIGUES, L. C. B. A Formação do Professor de Língua Estrangeira no Século XXI: entre as antigas pressões e os novos desafios 2016. **IGNUM: Estud. Ling.**, Londrina, v. 19, n. 2, p. 13-34, dez. 2016.

ROKEACH, M. **Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change**. San Francisco: Jossey-Bass, 1968.

SALOMÃO, A. C. B. **A cultura e o ensino de língua estrangeira: perspectivas para a formação continuada no projeto Teletandem Brasil**. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, SP, 2012.

SALOMÃO, A. C. B.; MENEGHINI, C. M. Crenças, Pressupostos e Conhecimentos de Professores em Serviço sobre Língua(gem) em um Curso de Formação Continuada. **SIGNUM: Estud. Ling.**, Londrina, v. 17, n. 1, p. 272-297, jun. 2014.

SANTOS, K.M; LIMA, D. C. A Formação do Professor de Língua Inglesa no Cenário Brasileiro: Crenças e Experiências como Fatores de (Trans)Formação da Prática Pedagógica. **SIGNUM: Estud. Ling.**, Londrina, v. 14, n. 1, p. 551-568, jun. 2011

SATO, M.; OYANEDEL, J.C. “I think that is a better way to teach but ...”: EFL teachers’ conflicting beliefs about grammar teaching. **System** 84, p. 110-122, 2019.

SCHUTZ, P. A; ZEMBYLAS, M. Introduction to Advances in Teacher Emotion research: the impact in teachers' lives. *In: SCHUTZ, P. A; ZEMBYLAS, M. (Eds.). **Introduction to Advances in Teacher Emotion research: the impact in teachers' lives***. New York: Springer, 2009, p. 3-11.

SILVA, K. A (Org). **Crenças, discursos e linguagem**. v. 1. Campinas: Pontes, 2010.

SILVA, J. B. M. **Vozes apaixonadas pelo Ensino de inglês: a construção da identidade de professores em formação inicial**. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras) – Departamento de Letras, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2018.

SONG, J. Critical approaches to emotions of non-native English speaking teachers. **Chinese Journal of Applied Linguistics**, v. 41, n. 4, p.453-467, out. 2018.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A formação acadêmica e a iniciação profissional do professor de línguas: um estudo da relação teoria e prática. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas: Unicamp, 2001, v. 37, p. 61-81.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Teoria e prática na formação de pré-serviço do professor de língua estrangeira. *In: GIMENEZ, T (Org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas***. Londrina: Editora UEL, 2002, p. 59-76.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Metodologia na Investigação das Crenças. *In: BARCELOS, A. M. F. B.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). **Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores***. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006, v. 1, p. 219-232.

WOODS, D. **Teacher cognition in language teaching: Beliefs, decision-making, and classroom practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

ZEMBYLAS, M. Structures of feeling in curriculum and teaching: theorizing the emotion rules. **Educational theory**. v. 52, n. 2, p. 187-298, 2002a.

ZEMBYLAS, M. Constructing Genealogies of teachers' emotions in Science teaching. **Journal of research in Science Teaching**. v. 39, n. 1, p. 79-103, 2002b.

ZEMBYLAS, M. Caring for teacher emotion: reflection on teacher self-development. **Studies in Philosophy and Education**, n. 22, p. 103-125, 2003.

ZEMBYLAS, M. The emotional characteristics of teaching: an ethnographic study of one teacher. **Teaching and Teacher Education**. v. 20, p 185-201, 2004.

ZEMBYLAS, M. Emotions and teacher identity: A poststructural perspective. **Teachers and Teaching: Theory and Practice**, v. 9, p. 214-238, 2005.

ZEMBYLAS, M. Discursive practices, genealogies, and emotional rules: A poststructuralist view on emotion and identity in teaching. **Teaching and Teacher Education**. v. 21, p. 935-948, 2005.

ZEMBYLAS, M. Beyond teacher cognition and teacher beliefs: the value of the ethnography of emotions in teaching. **Studies in International Journal of Qualitative Education**, v. 18, n. 4, p. 465-487, 2006.

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

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidada, como voluntária, a participar da pesquisa “**A relação entre as crenças, emoções e ações de uma professora de inglês na escola pública**”. Esta pesquisa tem por objetivo investigar a relação entre as crenças, emoções e a influência dos conceitos nas ações de uma professora de inglês em atuação em uma escola pública localizada no interior do estado de Minas Gerais. Em outras palavras, objetivo compreender a maneira como as crenças, emoções e ações se relacionam durante a prática docente da professora no contexto escolar de ensino. Esta é uma pesquisa de cunho qualitativo, exploratório e descritivo que utiliza os seguintes instrumentos: uma narrativa escrita, uma narrativa visual, duas entrevistas semiestruturadas, observações de aulas e notas de campo.

Ao aceitar participar desta pesquisa, a sua participação se dará, primeiramente, através da escrita de uma narrativa de aprendizagem e ensino da língua inglesa em diferentes momentos de sua trajetória, narrando suas experiências ao aprender e ensinar línguas. Em um segundo momento, você será solicitada a produzir uma narrativa visual e a participar de duas entrevistas semiestruturadas e gravadas: uma no início e outra no processo final de coleta de dados. Caso você concorde, a entrevista será gravada com o auxílio de um gravador de voz e transcritas posteriormente, tendo em média 30 minutos de duração cada. Ao longo deste estudo, observações de aulas serão feitas e registradas através de notas de campo escritas pelo pesquisador. Tanto o primeiro quanto o segundo momento terão por objetivo a observação de crenças e emoções envolvidas em sua prática ao ensinar inglês na escola pública, assim como a influência dos construtos em suas ações ao lecionar.

Com o objetivo principal de preservar a imagem e resguardar sua identidade nesta pesquisa, informo que a gravação de áudio a ser feita durante as entrevistas orais será utilizada para os fins deste trabalho e posteriormente serão armazenadas em um banco de dados feito pelo pesquisador, onde outras pessoas não terão acesso. Além do mais, ao aceitar participar desta pesquisa, você irá escolher (ou lhe será destinado, caso prefira) um pseudônimo para identificá-lo durante a coleta e transcrição dos dados, como também durante a divulgação científica desta pesquisa, o que garantirá sua anonimidade. Comprometo-me em armazenar os

dados obtidos em banco de dados seguro, onde nenhuma outra pessoa terá acesso. Além disso, afirmo que as imagens em hipótese alguma serão divulgadas em sites da internet de qualquer espécie ou em qualquer tipo de redes sociais.

Os riscos envolvidos nesta pesquisa consistem em desconfortos, exposição pessoal e profissional do participante. Isto pode ocorrer pelo fato de estar sendo investigado um tema que envolve o ambiente de trabalho do participante bem como aspectos de sua postura profissional. Porém, comprometo-me em tomar todas as medidas de segurança citadas acima para que o participante não se sinta exposto em qualquer etapa desta pesquisa. A pesquisa contribuirá por meio de seus resultados com subsídios teóricos-metodológicos e práticos para a compreensão sobre os tipos de crenças e emoções que os futuros professores vivenciam, bem como a influência dos conceitos nas ações de professores de línguas estrangeiras durante a prática docente. Além disso, almejo que o desenvolvimento deste estudo contribua para nossa própria formação, participante e pesquisador, uma vez que faremos discussões e reflexões sobre o ensino da língua inglesa.

Para participar deste estudo você não terá nenhum, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, você tem assegurado o direito à indenização. Você tem garantida plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem necessidade de comunicado prévio. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que você é atendida pelo pesquisador. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Você não será identificada em nenhuma publicação que possa resultar. Seu nome ou o material que indique sua participação não serão liberados sem a sua permissão.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra lhe será fornecida. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa, e depois desse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e confidencialidade, atendendo à legislação brasileira, em especial, à Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, e utilizarão as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, contato _____, fui informado(a) dos objetivos da pesquisa **“A relação entre as crenças, emoções e ações de uma professora de inglês na escola pública”** de maneira clara e detalhada, e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas.

Viçosa, _____ de _____ de 2019.

Assinatura do Participante

Assinatura da Coordenadora da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador Responsável

Nome da coordenadora da pesquisa: Ana Maria Ferreira Barcelos | Endereço: Rua Otávio Silva Araújo, 10 – casa 1 – Belvedere | Telefone: (031) 3892-4251 | E-mail: anamfb@ufv.br

Nome do pesquisador responsável: Vagner Peron | Endereço: Rua Gomes Barbosa, 102 – apartamento 201 – Centro | Telefone: (032) 9 9974-0611 | E-mail: vagner.peron@ufv.br

Em caso de discordância ou irregularidades sob o aspecto ético desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP/UFV – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos | Universidade Federal de Viçosa
Edifício Arthur Bernardes, piso inferior | Av. PH Rolfs, s/n – Campus Universitário | CEP:
36570-900 Viçosa/MG | Telefone: (31)3899-2492

E-mail: cep@ufv.br

www.cep.ufv.br

APÊNDICE B – ROTEIRO PARA ESCRITA DA NARRATIVA ESCRITA**UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

Prezada participante,

Gostaria de solicitar a sua colaboração e pedir-lhe que narre da forma mais sincera possível a sua história de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa, a escolha pelo curso de Letras, suas impressões sobre carreira de professor (a) na atualidade e um pouco sobre a sua trajetória enquanto professor (a) na instituição que atua. Para melhor orientar a sua escrita, apresento a seguir alguns pontos para guiar sua narrativa:

- a) Relate o seu primeiro contato com a LI, onde se deu. Escreva sobre as aulas de inglês, como eram, se você gostava delas ou não e o porquê. Comente também sobre os professores que te marcaram e o porquê;
- b) Escreva sobre seu contato com a LI fora da sala de aula, bem como suas motivações e estratégias para aprender inglês que mais contribuíram para o seu processo de aprendizagem da língua;
- c) Comente sobre as suas experiências positivas e negativas no seu processo de aprendizagem de LI, das dificuldades enfrentadas por você, bem como do que mais gostava ou o que lhe chamava mais a atenção;
- d) Escreva sobre a sua escolha pelo curso de Letras. Você sempre quis cursar Letras? Fale sobre as razões te levaram a optar por esse curso, se já teve ou tem vontade de mudar de curso e sobre quais eram suas expectativas em relação ao curso de Letras? Comente também se você sempre desejou escolher a habilitação Português-Inglês e as razões e motivações para a escolha da habilitação;
- e) E o curso de Letras, de que maneira ele contribuiu para a sua formação enquanto professor (a)? O curso atendeu as suas expectativas? Quais eram as suas expectativas? Quais eram os aspectos positivos e negativos do curso?
- f) Escreva sobre suas impressões acerca da carreira de professor atualmente e sobre o seu desejo e razões para se tornar professora, além de suas expectativas para a sua carreira docente;

- g) Como tem sido a sua trajetória enquanto professor (a) de LI na instituição que atua? Comente sobre os pontos positivos e negativos da sua prática, sua relação com os alunos, pais, coordenação, direção, etc.

As perguntas acima têm por função ajudá-lo (a) a refletir e a escrever a sua narrativa. Sinta-se, à vontade para tratar de outros aspectos que você considera importante e que não tenham sido abordados nas perguntas. Procure fornecer o máximo de detalhes possível acerca dos fatos narrados e apresente-os em ordem cronológica. Quanto mais minuciosa a sua narrativa, mais informações relevantes você irá agregar a este estudo.

Obrigado por disponibilizar um pouco do seu tempo para tornar esta pesquisa possível. Sua colaboração é de grande valor!

Vagner Peron

Mestrando em Estudos Linguísticos Letras – UFV

vagner.peron@ufv.br

APÊNDICE C – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA I**UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM LETRAS**

Prezada participante,

Nesta nova etapa, peço que reflita sobre algumas questões relacionadas ao seu ingresso na escola, a sua prática docente, seus alunos. Por favor:

- a) Você já deu aulas de inglês? Onde? Para qual público? Por quanto tempo? Qual matéria você leciona/lecionou? Qual é/era a faixa etária dos alunos? Como você descreveria a sua experiência lecionando? Como você se sente/sentiu?
- b) Quais eram as suas expectativas antes de iniciar a docência na escola? As suas expectativas foram reforçadas ou não? Como você se sentiu diante desse novo contexto?
- c) Comente sobre como os pontos positivos e negativos de lecionar inglês na escola pública. Como você se sente enquanto professora nesse contexto?
- d) Como são as suas aulas na escola? Fale sobre como você se sente falando em inglês e tendo que dar uma aula.
- e) Você se lembra de algum episódio ou episódios que aconteceram em que você se sentiu emocionada? Que tipos de emoções você sentiu? De que maneira você lidou e lida com as suas emoções em sala de aula?
- f) Me fale sobre seus alunos. Quem são os seus alunos para você? Como você se sente em relação a eles?
- g) Sobre a sua prática, comente um pouco sobre a sua rotina na escola. Como e quando você prepara as aulas? Você utiliza algum material didático específico? Se sim, como você se sente em relação a esse material? Ele atende as suas demandas? E as demandas dos alunos? Eles gostam do livro didático?
- h) Sua opinião sobre o seu desenvolvimento durante a docência na escola. Você tem aprimorado enquanto professora após ingressar na escola? Você participa de algum projeto de formação continuada?
- i) Considerando desde o curso de Letras até agora, como você se identifica na profissão? Como você se imagina daqui algum tempo?

- j) O que você acredita ser um bom professor? Você se considera uma boa professora? Por quê?

Sua entrevista será gravada, posteriormente transcrita e analisada. A sua contribuição para a minha pesquisa é muito importante. Muito obrigado por sua participação!

Vagner Peron

Mestrando em Estudos Linguísticos Letras – UFV

vagner.peron@ufv.br

APÊNDICE D – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA II**UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM LETRAS**

Prezada participante,

Peço que reflita sobre sua prática na escola pública. Sua entrevista será gravada, posteriormente transcrita e analisada. Por favor:

- a) Como tem sido a sua prática na escola? Como você avalia a sua prática? Como você reflete sobre ela? Comente sobre.
- b) Como você se sente em relação aos seus alunos?
- c) Como você tem se sentido lecionando na escola? Você reflete sobre as suas emoções? Se sim, como?
- d) Algo melhorou na sua prática até então? O que você percebe como mudança? Se algo mudou, o que pode ter influenciado nesse processo de mudança?
- e) Você se sente amparada pela escola? Pelos alunos? E pelos colegas de trabalho?
- f) Como tem sido a sua relação com a gestão escolar? E com os seus alunos?
- g) Você se imagina trabalhando nessa escola para o resto da vida? Justifique.
- h) Como você se sentiu sendo observada ao longo da pesquisa?
- i) Você acredita que a pesquisa te ajudou de alguma maneira? Como?

A sua contribuição para a minha pesquisa é muito importante. Muito obrigado por sua participação!

Vagner Peron

Mestrando em Estudos Linguísticos Letras – UFV

vagner.peron@ufv.br

APÊNDICE E – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA III

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM LETRAS**

Boa tarde! Tudo bem com você? Em primeiro lugar, quero te agradecer pela participação tão significativa neste estudo. Em nossa última entrevista, conversamos sobre as suas experiências docentes após ter concluído a graduação em Letras, bem como suas expectativas, planejamento e algumas ações em relação ao ensino remoto em tempos de pandemia. Hoje, vamos conversar um pouco sobre como tem sido esse ensino remoto e também sobre a sua narrativa visual.

- a) Sabemos que, com a pandemia, a sala de aula da escola precisou ser transferida para o contexto virtual. Como tem sido essa experiência com o ensino remoto? Como você tem se sentido diante desse novo contexto virtual?
- b) Como tem sido o seu acesso aos alunos? Você tem acesso a todos eles? Eles têm acesso à internet? Como você está vendo isso?
- c) E como tem sido essa interação no grupo do *Facebook* e por e-mail, com os pais e aprendizes. Você tem conseguido atender a todos como gostaria (pais e aprendizes)?
- d) Como você tem pensado as suas aulas/interações com os alunos nesse novo contexto? Tem funcionado como você gostaria? Fale sobre como tem sido a sua prática docente em tempos de pandemia e como tem se sentido, por favor.
- e) Em todas as nossas conversas, percebi que você se preocupa em planejar aulas dinâmicas, (através de jogos, áudios, vídeos, etc.). Com esse novo contexto, como você tem feito isso? Você tem conseguido promover um ensino dinâmico? Se sim, de que forma? Se não, por qual razão?
- f) A escola que você trabalha tem oferecido algum suporte pedagógico ou emocional aos professores? Comente, por favor.
- g) A qual turma você se refere na sua narrativa visual? Fale um pouco sobre o seu desenho, por favor.
- h) É exatamente daquela maneira que aconteciam as suas aulas? Como aconteciam? Como era sua sala de aula?
- i) E agora com o ensino remoto, como é a sua “sala de aula”? Na sua opinião, o que mudou?

- j) Percebi em sua narrativa visual a sua preocupação para construir aulas dinâmicas e divertidas (imagens, etc.). O que seriam aulas dinâmicas?
- k) Ainda em sua narrativa visual, percebo que não existem fileiras, mas uma mesa redonda e todos estão de pé. Essa é a estrutura da sua sala de aula? Fale mais sobre isso por favor, sobre como você vê a sala de aula.

A sua contribuição para a minha pesquisa é muito importante. Muito obrigado por sua participação!

Vagner Peron

Mestrando em Estudos Linguísticos Letras – UFV

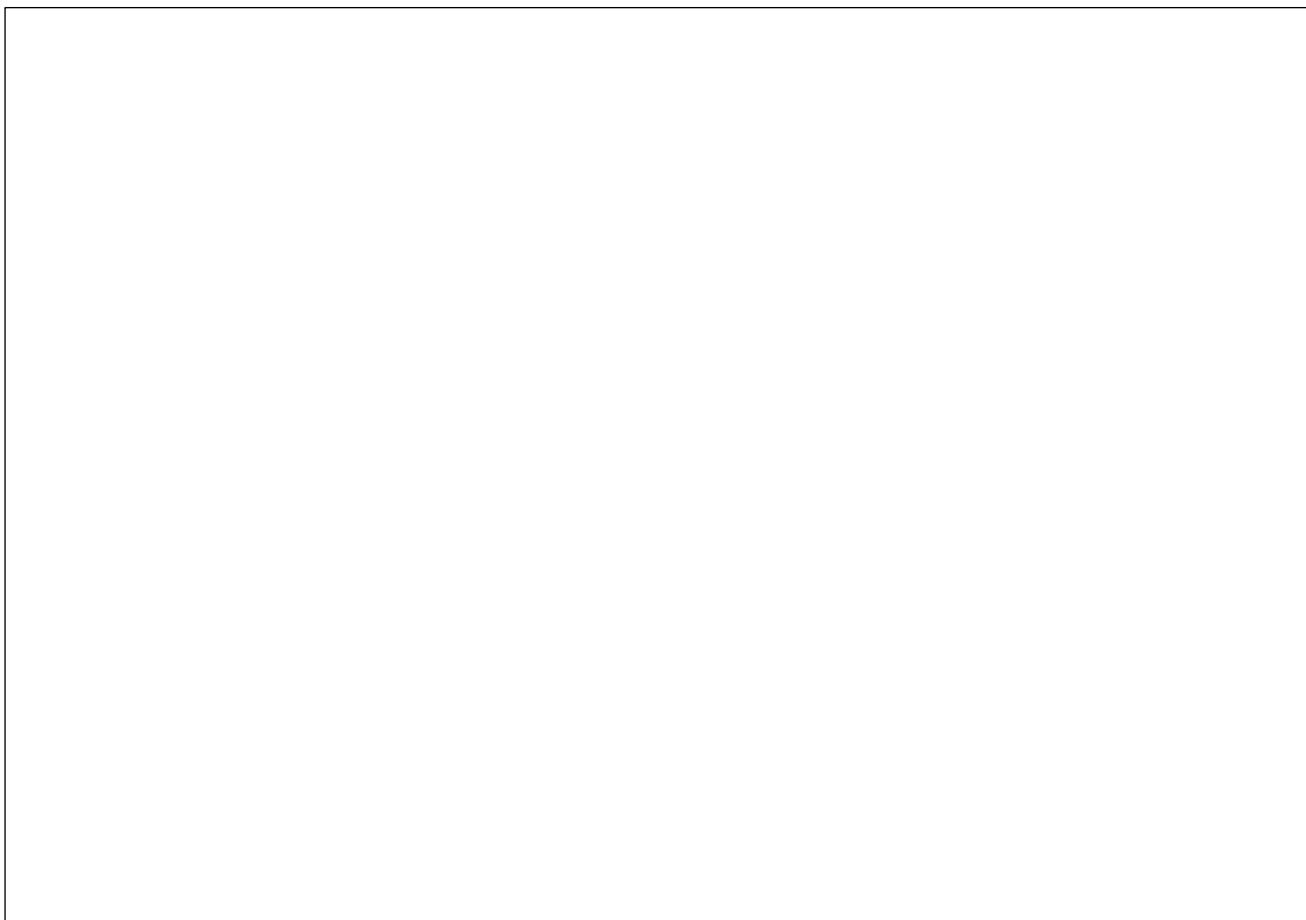
vagner.peron@ufv.br

APÊNDICE F – ROTEIRO PARA NARRATIVA VISUAL I**UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

Prezada participante,

A seguir, estão as instruções para a realização da narrativa visual.

1. No espaço fornecido abaixo, faça um desenho que represente você enquanto professora em sala de aula, bem como as suas emoções para ensinar.
2. Abaixo de seu desenho, forneça, por favor, um esclarecimento acerca do desenho, de modo que seja possível compreender o que você deseja expressar por meio dele. (Use o verso, se necessário).



Obrigado por sua participação! (Vagner Peron – vagner.peron@ufv.br)

APÊNDICE G – ROTEIRO PARA NARRATIVA VISUAL II

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

Prezada participante,

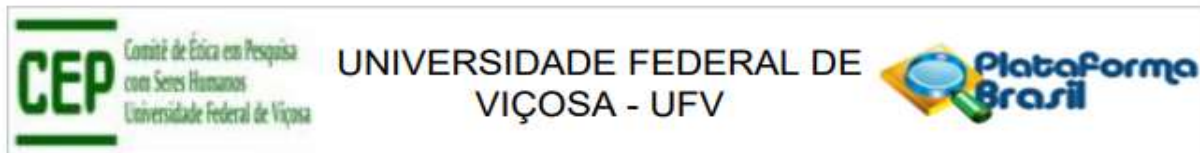
No início desta pesquisa, eu havia lhe solicitado uma narrativa visual. Neste segundo momento, solicito uma segunda narrativa visual, agora referente a esse momento de ensino remoto emergencial. Abaixo, escrevo algumas instruções para contribuir na produção da sua narrativa. Desde já, agradeço sua colaboração!

1. No espaço fornecido abaixo, faça um desenho que represente você enquanto professora de língua inglesa em tempos de pandemia, ensinando inglês remotamente, bem como as suas emoções para ensinar.
2. Abaixo de seu desenho, forneça, por favor, um esclarecimento acerca do desenho, de modo que seja possível compreender o que você deseja expressar por meio dele. (Use o verso, se necessário).
3. Sinta-se livre para colorir o seu desenho da maneira como quiser.

Obrigado por sua participação! (Vagner Peron – vagner.peron@ufv.br)

ANEXOS

ANEXO 01 – PARECER CONSUBSTANCIADO – COMITÊ DE ÉTICA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A RELAÇÃO ENTRE AS CRENÇAS, EMOÇÕES E AÇÕES DE UMA PROFESSORA DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA

Pesquisador: Ana Maria Ferreira Barcelos

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 23736519.5.0000.5153

Instituição Proponente: Departamento de Letras

Patrocinador Principal: Universidade Federal de Viçosa

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.776.744

Apresentação do Projeto:

De acordo com a pesquisadora:

- O projeto pretende avaliar se há influência das crenças e emoções de uma professora de inglês no ato de lecionar.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

VICOSA, 17 de Dezembro de 2019

Assinado por:
Maria da Conceição Aparecida Pereira Zolnier
(Coordenador(a))

Endereço: Universidade Federal de Viçosa, Avenida PH Rolfs s/n, Edifício Arthur Bernardes

Bairro: Campus Universitário

CEP: 36.570-977

UF: MG

Município: VICOSA

Telefone: (31)3612-2316

E-mail: cep@ufv.br

ANEXO 02 – TRANSCRIÇÃO DE UMA ENTREVISTA

Participante: Professora **Pseudônimo:** Joy

Entrevistador: Vagner

Data: 25/04/2020

Duração: 55 minutos e 51 segundos

Pesquisador: Boa tarde, professora! Muito obrigado pela sua participação! Nesta nova etapa, eu vou pedir para que você reflita um pouco sobre algumas questões que são relacionadas ao seu processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa. A nossa entrevista será gravada, posteriormente transcrita e analisada. A transcrição será enviada a você... vou te enviar, para que você possa me dizer se foi isso mesmo que quis dizer ou se eu preciso mudar alguma coisa, né? Podemos começar?

Participante: Podemos!

Pesquisador: Ótimo! Então, neste momento, vamos conversar sobre experiências anteriores de aprendizagem de língua inglesa. A gente vai resgatar um pouco a sua narrativa escrita. Na sua narrativa escrita você menciona que o seu primeiro contato com a LI foi na escola pública.

Participante: Sim!

Pesquisador: Eu gostaria que você comentasse em que ano foi isso, quando você lembra do seu primeiro contato com a língua. Você lembra o ano que foi na escola pública?

Participante: Foi na 5ª série. Não consigo lembrar a minha idade. Quantos anos na 5ª série? 11 anos?

Pesquisador: Acredito que sim!

Participante: É isso mesmo! Foi no ano de 2001.

Pesquisador: E como eram as aulas na escola pública? E por que esse primeiro contato com a língua não foi tão marcante para você? Do que você se lembra?

Participante: Não foi tão marcante. Eu só me lembro que era uma disciplina diferente que acrescentava no nosso currículo, que é a LI, né? Então eu lembro da professora, lembro que nós tivemos troca depois de professora no decorrer do ano. Eu me lembro da professora ensinar estrutura... lembro dos pronomes... isso fica bem nítido assim “he, she, it”, é bem perceptível pra mim. Lembro da turma, da sala, do local que estava a sala de aula lá no colégio, mas eu não consigo me lembrar com detalhe das aulas em si, da professora, dos meus colegas durante as

aulas. Eu lembro que eu tinha muito capricho com a disciplina, gostava bastante. E depois o que ficou marcante mesmo foi quando eu iniciei esse... o cursinho, como eu descrevo na narrativa escrita. Foi nesse período... em meados de 2001, eu já tinha começado na escola.

Pesquisador: Certo! E como você se sentia durante essas aulas na escola?

Participante: Olha, bem animada para falar verdade porque a LI sempre me chamou muita atenção e eu me lembro que eu tinha uma amiga que a gente fingia conversar em inglês. A gente fingia que falava inglês e falava “embromês”, né? Aí eu ficava falando, imaginando como se a gente estivesse conversando em inglês. Então, a LI ela me atraía muito, então nas aulas eu me sentia bem entusiasmada, bem animada, não era uma disciplina que dava aquele: “nossa, pânico!”. Aí vinha o professor... uma física da vida. Mas eu posso descrever que eu ficava animada.

Participante: Você se sentia motivada, é isso?

Participante: Bastante! Porque eu não encontrava dificuldade. Não sei se era porque eu gostava. De todas as matérias... eu gostava bastante de estudar, apesar de não dedicar muito tempo para isso, mas eu gostava muito, sempre gostei muito.

Pesquisador: E quando foi que você começou a gostar da língua? Foi na escola pública ou anteriormente você já tinha uma afetividade, digamos assim, com a língua e já gostava do inglês?

Participante: Antes de ter inglês na escola pública, na 5ª série, eu não tinha tido contato, não me lembro de ter tido contato com a LI. Tanto que naquela época não era muito de ficar assistindo filmes em inglês como é atualmente. Mas naquela época eu lembro que o meu primeiro contato mesmo, real, foi quando eu escutava os áudios no cursinho. Então foi simultâneo, na escola pública eu tive contato, mas eu não me lembro de lembrar do inglês com a professora falando... o *listening*, né? Eu me lembro no cursinho, que era algo para mim “nossa, que legal!”, tipo, tinham os diálogos que hoje em dia é antigo, né? Eu acho que era aquele livro *Getting There*.

Pesquisador: Já no cursinho privado, como você menciona na sua narrativa escrita, você afirma que muitas emoções positivas estiveram presentes nessa sua trajetória e perpassaram a sua aprendizagem. Como você se sentia enquanto aprendiz no cursinho, na sala de aula? O que você lembra das aulas? Você gostava?

Participante: A professora era aquela imagem daquela mulher que viajava para o exterior sempre... aquelas roupas bem extravagantes, bem chique! Eu tenho uma imagem dos alunos, eu só tinha contato com uma amiga, que era minha vizinha e que a mãe incentivava para que eu estudasse e ela também. Só que assim... de todos os alunos ali eu era a mais pobre e todos eram os alunos mais ricos da cidade, eles tinham condições de pagar o cursinho e eu estudava lá porque a minha irmã limpava a sala e eu ia estudar. Então isso para mim era muito assim... eu chegava naquela sala tão cheirosa, tudo tão limpinho, aquela sala tão arrumada, uma sala tão preparada para o ensino de línguas, sabe?! Tudo tão no devido lugar. O livro eu achava bem interessante porque era um livro colorido, o áudio a gente usava CD, tinha o CD e podia colocar várias vezes até a gente conseguir entender. Eu me sentia confortável, apesar de não ter tido contato com os outros alunos. E diferentemente da escola pública... na escola pública, por mais que ali no primeiro ano, né?! Na quinta série todos os alunos novatos, eu me enturmei muito mais com todos assim... eu sempre me enturmei com todo mundo muito bem. Só que no cursinho parece que ficava aquele bloqueio, assim... de não interagir, não sei por quê. Hoje, como professora, eu ainda percebi que quando professora de cursinho, porque agora eu não estou mais, mas eu percebia tanto isso. Independente do cursinho, nos diferentes cursinhos que eu já trabalhei, eu percebia o quanto não tem, não tinha essa conexão. E para mim, como professora, aí eu já coloco aquelas crenças, né?! Eu acredito que a interação é a primeira coisa que tem que ter na sala de aula porque se você se sente confortável você não vai se importar com as dificuldades ou com as facilidades que você vai ter ao aprender o idioma. Então, no cursinho, né, recapitulando: eu não sentia essa interação tão, tão forte como tem na escola. Eu não sei se é porque eram apenas duas vezes por semana, mas era um ambiente que eu me sentia confortável.

Pesquisador: Confortável... entendi! E você menciona que a sala de aula era uma sala preparada para o ensino de línguas. Para você, o que é uma sala preparada para o ensino de língua?

Participante: Ah, eu amo cartazes pela sala, sabe?! Tipo, um mapa em que você localiza é... quais países falam a língua inglesa. Fotos, imagens de... eh... monumentos, como é que eu digo? Por exemplo, *London Eye*, *London Bridge*, os monumentos que marcam as capitais, as cidades, os países onde se fala a língua inglesa. Isso para mim é uma sala organizada. E outra coisa para mim muito importantíssimo: uma sala em que você possa movimentar as carteiras porque aí cada dia você pode colocar em um formato. Naquele desenho eu fiz uma mesa circular, oval. Eu tive essa experiência e assim, foi maravilhoso porque os alunos podem sentar ali em volta... enfim, eu visualizo esse “layout” em que tem flexibilidade, não é aquele negócio muito padrão.

Pesquisador: E essa interação que você menciona em sala e você coloca como essencial em qualquer sala para o ensino de línguas é entre você e os alunos ou entre os alunos apenas?

Participante: Eu acredito em ambos, né?! Como professora, eu acho que eu tento ser muito amiga dos alunos, mas também tendo um limite. Então eles tendem a me ver como autoridade na sala, eu estou ali como uma autoridade, mas também eu sou amiga deles. Eles não precisam ter medo de conversar comigo e eles podem se sentir à vontade e é interatividade também entre os alunos porque quando eles se dão bem, eu acho que facilita muito até para nós professores. Visualizando o contexto atual, do meu trabalho que é só na rede pública atualmente, eu percebo que quando os alunos são amigos, eles se conhecem, tem um comportamento muito diferente. Então, o professor se desgasta mesmos porque eles próprios se corrigem: “Oh, fulano, agora é hora de estudar”, “cala a boca!”. Então, isso acaba ajudando de certa forma. Olhando para o contexto do cursinho, eu já acho que essa falta de interatividade, a sala fica fria, muito quieta e não tem aquele... aquele ambiente prazeroso, não sei se você me entende?!

Pesquisador: Sim!

Participante: [...] eu posso chegar em uma sala nos cursinhos, sempre que eu dei aula tinha uma música tocando e assim, quando eles chegam, eu quero aquele ambiente animado. Eu me imagino no lugar deles que estão pagando e você chegar ali e ser aquela coisa entediante, para mim, é um pouco desgastante. Então eu tentava sempre manter o ambiente alegre, um ambiente convidativo e eu acho que isso causa também essa interatividade, provoca esse relacionamento, comida também... cria um ambiente. Você ter ali uns petisquinhos, aí chega, interage. Nossa, isso faz toda a diferença para o aluno... ele ter os colegas como parceiros mesmo “você está aqui, eu vou te ajudar, você me ajuda e vamos caminhando juntos! ”.

Pesquisador: Você me diz se sentir confortável no cursinho por conta do ambiente, da sala que você achava muito bonita. Mas em relação as aulas, do que você se lembra? O que despertava em você essas emoções positivas?

Participante: Talvez seja pelo fato de... a minha irmã está fazendo isso por mim, né?! Eu ter a oportunidade ímpar. Talvez naquela época eu não refletia sobre isso porque eu era criança, né, onze anos. Então, eu acho que essa motivação era gratidão. Eu acho que a palavra é essa. Gratidão por estar tendo aquela oportunidade, por ser uma coisa diferente e poder fazer diferença no meu futuro.

Pesquisador: Em qual ano foi isso?

Participante: Creio que foi em 2011.

Pesquisador: Você chegou a ser aluna do CELIN durante a graduação?

Participante: O meu primeiro contato com o CELIN foi em 2008. Eu cheguei para estudar em Viçosa só que eu me inscrevi, eu estava Educação Infantil e aí eu ouvi falar do CELIN e naquela época a gente tinha que dormir na fila. Então, eu fiz a inscrição, mas eu não consegui ingressar no CELIN neste ano da inscrição, mas depois de algum tempo, ainda na Educação Infantil, eu me inscrevi no CELIN e comecei a estudar. O meu primeiro professor foi o Samuel, não sei se você conhece. Daí eu comecei a estudar no CELIN.

Pesquisador: E como foi essa experiência para você? Como eram as aulas? Você se lembra como de você se sentia nas aulas do professor “X”?

Participante: Olha, para mim foram aulas excelentes. Primeiro, porque no curso de Educação Infantil eu tinha aula com pessoas de vários cursos diferentes e isso para mim era fantástico porque eu sempre gostei de conversar com muitas pessoas, de fazer amizade, e principalmente quando eram pessoas que estavam vivendo situações diferentes da minha... eu acho que isso me chamava atenção. Convivi muito com o pessoal da EFI, do Cooperativismo, Veterinária, Exatas. Isso era bem legal, sabe, essa interatividade. Eu lembro que na sala, na sala de aula, eram alunos de diversos curso. Então eu me sentia bem confortável porque era um momento de fazer amizades também, né?! Então, eu fiz amizades, me senti confortável na sala com os alunos de diferentes cursos que estavam ali. Todos estavam praticamente no mesmo nível e o professor “X” muito educado, muito compreensível, tranquilo. As aulas eram muito dinâmicas. Ele levava música. A primeira música que eu aprendi toda em inglês foi com o professor “X”. Eu lembro que eu aprendi essa música e eu cantava o tempo inteiro essa música. Foi tudo muito legal. Acho que basta a gente ter motivação e querer aprender. Eu lembro que um dia, foi no dia primeiro de Abril, ele deu uma aula toda em inglês e ele falou com a gente “a partir de hoje a aula será toda em inglês”, mas depois ele falou que era primeiro de Abril. Eu acho eu naquela época as aulas não eram em inglês igual estão agora, né?! As aulas para iniciantes eram com o português misturado. Mas eu me senti tão bem escutando só em inglês, foi um desafio para mim, foi um negócio fantástico.

Pesquisador: E como você se sentia durante as aulas? Quais emoções você sentia?

Participante: Eu me lembro... eu ficava bem interessada, isso no primeiro semestre, no primeiro ano. Depois eu não me lembro mais quem foram os outros professores. Eu lembro que eu tive

professores excelentes, mas eu comecei a ficar um pouco desmotivada no sentido de não fazer tarefas e não, assim, querer que a minha nota fosse a maior, de ficar relaxada, eu não sei porque. Eu acho que eu comecei a ficar meio desmotivada igual no cursinho.

Pesquisador: E o porquê dessa desmotivação?

Participante: Eu acho que eu... chegou numa fase que eu queria muito... eu queria, eu decidi que iria fazer Letras... eu já queria, né?! Mas aí eu queria passar logo, né?! Começar logo o curso e fazer as disciplinas, estudar inglês no Departamento. Talvez fosse isso, não sei, mas eu senti que chegou um período que eu não estava assim... me dedicando tanto como eu gostaria, mas as notas continuaram boas, continuei aprendendo. Mas uma coisa que eu sinto é que talvez eu fosse preguiçosa porquê... por exemplo, eu acho que eu poderia “pegar”, sentar e ficar mais tempo ali estudando. Eu “pegava as coisas” assim e “a tá, aprendi, entendi!” e não era de ficar massivamente repetindo. E hoje, como professora, eu fico querendo que os meus alunos façam isso. Aí eu entendi que nem todo mundo vai querer ficar ali com o caderninho, repetindo duzentas vezes. Então, talvez eu estivesse vendo esse momento assim “Entendi e não preciso ficar escrevendo, não preciso ficar repetindo isso várias vezes”.

Pesquisador: Entendi. E antes do CELIN um pouco, antes de você entrar na Educação Infantil, você se lembra de alguma outra experiência na escola pública, em alguma das séries que você esteve presente e que foi marcante as aulas de inglês?

Participante: Lembro! Eu lembro de duas situações. Uma muito, assim, empolgante, motivadora. Um trabalho que a professora... era professora efetiva na época. Ela sempre me acompanhou desde a quinta série, mas de vez em quando tinha um professor diferente substituindo. Ela passou um trabalho que a gente tinha que fazer como se fosse uma interpretação de alguma música... não era uma interpretação, mas apresentar uma dança com uma música. E aí nós fizemos uma apresentação e foi muito legal. Nós cantamos, aprendemos a música... isso a gente nem no ensino médio, eu acho, estávamos. Então, nós aprendemos a música, eu e o grupo, a gente cantou e dançou. Foi muito legal! Foi um trabalho marcante. Aí nós fizemos a apresentação no anfiteatro da escola, então foi bem legal. E uma experiência bem negativa, quando eu lembro dessa professora, eu lembro dos olhos triste... ela tinha os olhos tristes porquê... e ela tinha, eu me lembro perfeitamente da pronúncia dela. Era professora assim, nível elevado, que sabia, me desculpa usar esse termo, mas uma professora que sabia usar o idioma. E assim, parece que ela sofria, eu via nos olhos dela sofrimento por ela não... não conseguir dar uma aula como ela gostaria, eu entendo essa sensação hoje quando eu olho

para trás. Porque o inglês dela era um inglês notoriamente, um inglês leve, fluido e ela era fluente, né?! E ela não conseguia por causa da indisciplina. Eu lembro uma coisa que aconteceu, eu acho que alguma aluna que foi pegar uma cadeira e acabou batendo na cabeça dela... talvez tenha sido sem querer, mas eu lembro dela chorar. Eu lembro de alguns episódios em que ela saía da sala chorando, por causa da indisciplina.

Pesquisador: E no cursinho, você se lembra de alguma experiência negativa?

Participante: Talvez, no CELIN, uma experiência negativa... não consigo me lembrar. Não consigo me lembrar no momento.

Pesquisador: E em relação ao curso de Letras, por qual razão você ingressou no curso? O que te despertou interesse pelo curso?

Participante: Línguas estrangeiras. Falar e ensinar. Eu sempre fui apaixonada por línguas estrangeiras. Sempre gostei de falar e ensinar. Na escola, a gente tinha um grupo de estudos em que eu ensinada matemática e isso para mim era fantástico. A gente ia para a biblioteca toda semana, várias vezes por semana e fazia um grupo de estudos. E assim, eu me sentia tão bem, era uma coisa tão prazerosa para mim estar ali ensinando. Então eu me via ensinando duas disciplinas. Eu nunca me vi ensinando português [risos]. Eu sempre me vi ensinando matemática ou inglês.

Pesquisador: E você teve alguma experiência com ensino de LI antes de entrar na universidade?

Participante: Não!

Pesquisador: E como foi esse seu interesse, então, em cursar Letras? Foi por sempre gostar de línguas estrangeiras e ter aptidão?

Participante: Foi também por causa da Literatura. Eu sempre gostei muito de ler e escrever também. Então eu lembro que sempre foi uma maneira de me expressar e a leitura ela me levava para viajar... eu viajava nas leituras. [CONEXÃO RUIM, TRECHO INTERROMPIDO]. Está me escutando bem?

Pesquisador: Sim, agora estou!

Participante: Eu gostava muito de ler, de escrever e até mesmo de criar poemas, escrever de modo geral e aí eu acho que isso me incentivou de certa forma, isso me incentivou, não só a LI, mas o gosto pela Literatura, mas eu nunca me imaginei ensinando Literatura ou atuando como uma professora de Literatura, só por gosto mesmo e querer aprender um pouco mais.

Pesquisador: E já no curso de Letras, você relata em sua narrativa escrita que você teve experiência como professora no CELIN. Você se recorda quando você começou e atuou no projeto?

Participante: Sim, eu comecei no CELIN depois que eu voltei de Portugal. Eu fui para o intercâmbio, eu fiquei lá por dois anos e depois eu me inscrevi, fiz o TTC e entrei como professora do CELIN. Talvez tenha sido em 2014, porque eu voltei em 2013, aí em 2013 eu fiz o TTC, creio que foi em 2014.

Pesquisador: E por quanto tempo você ficou no CELIN?

Participante: 2014, 2015 e no início de 2016?! Creio que dois anos no máximo.

Pesquisador: E como você descreve a sua experiência lecionando no CELIN? Como você se sentia enquanto professora e por que você acredita que se sentia assim?

Participante: Estou aqui me lembrando das turmas. A experiência no CELIN para mim foi o que me ensinou a dar aulas, a ser professora, porque o CELIN contribuiu demais para a minha formação. Eu creio que, se eu não tivesse dado aula no CELIN e tivesse me formado sem essa experiência, não teria sido a mesma coisa porque o CELIN me preparou como professora no sentido de preparar uma aula, de me organizar com atividades caso o tempo seja curto para o número de atividades, sempre ter uma carta na manga. Então, como professora do CELIN, eu sempre me senti, eu me sentia muito bem porque eu era muito bem preparada para dar as aulas, bem animada, eu lembro de uma turma, eu acho que foi a minha primeira turma, foi as sete da manhã, nível 1. Eles tinham tanto prazer em sair de casa, cedo, né?! Ir correndo para lá, chegar bem antes, preparava tudo e para mim era fantástico porque eu tinha uma sala legal, que era uma sala de aula da UFV, então eu tinha acesso a data show... tudo de recurso que eu necessitava, eu tinha, eu me sentia confortável, bem confortável para dar as aulas. Foi uma experiência excelente e eu me sentia confortável. O CELIN era... eu me sentia confortável porque eu tinha todo apoio, todo incentivo para preparar as aulas, então eu ia com as aulas bem preparadas, com várias atividades, atividades bem dinâmicas. Eu sempre fazia um aquecimento com os alunos antes das aulas, isso foi ensinado para gente no curso preparatório. Os alunos... eles... era um número de alunos ideal assim, ao meu ver. Não eram poucos demais e não eram muitos alunos, então não ficava aquela sala superlotada. O número de alunos excelente para trabalhos em grupos, para conversação. Então, mesmo no nível iniciante, nível 1, eles já tinham essa prática de conversação. Eu me sentia à vontade para falar em inglês, para me expressar.

Pesquisador: E você também teve experiência com ensino de Língua Portuguesa para estrangeiros. Como foi essa sua experiência, por quanto tempo você atuou no ensino de português como língua estrangeira? Quando foi isso?

Participante: Creio que foi exatamente quando eu cheguei do intercâmbio, 2013/2. Eu virei bolsista. Eu, na verdade, eu fui procurar a professora porque eu me interessei e queria me voluntariar para ajudar de alguma forma porque lá em Portugal nós desenvolvemos um projeto, “Y” e eu, a gente participava de um projeto lá, que era um projeto de acolhimento aos estrangeiros. Nós éramos estrangeiros e acolhíamos também estrangeiros. E assim, esse foi um tempo muito legal. Eu lembro que o “Y” veio embora antes de mim, um ano antes. Eu fiquei e continuei com esse projeto. Eu acolhi a chegada dos estrangeiros: a gente fazia comida brasileira, eu me lembro que eu fiz pão de queijo tantas vezes que eu já não estava mais aguentando mais pão de queijo. Nossa, eu tive muitas amizades, muitos estrangeiros de diversos países. Então eu tive esse amor muito grande por eles e aí eu percebi que a universidade estava com esse programa de recebimento de muitos estrangeiros, estava começando, né?! Então eu fui procurá-lo e aí surgiu a oportunidade de ser bolsista.

Pesquisador: Mas isso foi antes do CELIN?

Participante: Eu acho que foi simultâneo porque no CELIN eu estava fazendo o TTC e lá eu já cheguei e virei bolsista da professora na época, só que aí, passado um tempo, acho que no final de 2013, se eu não estiver enganada, a professora foi chamada em um concurso que ela tinha feito em BH e ela teve que ir embora. Então as turmas da professora eu tive que assumir como professora e isso para mim foi um pouco no susto porque eu não estava esperando por isso. Eu nunca tinha tido experiência ensinando português. Não, tinha tido sim, no PIBID. O primeiro PIBID foi de língua portuguesa, mas não tinha muita relação comigo ensinar português. Porém, português para estrangeiros é totalmente diferente que ensinar língua portuguesa para brasileiros.

Pesquisador: Mas por quê?

Participante: Porque a língua portuguesa para o brasileiro... o brasileiro já sabe se comunicar, é inato, então ele não vê aquilo com aqueles olhos brilhantes, eu vejo como uma experiência. Claro que eu tenho muitas amigas que são só professoras de português e arrasam, acho que os alunos são apaixonados pelas aulas, mas, ao meu ver, no PIBID como professora de português para brasileiros, acho que assim... os alunos ficam preocupados com gramática, com as regras,

é totalmente diferente você levar um texto para um aluno brasileiro e levar um texto para um aluno estrangeiro... uma coisa simples, né?! A motivação, aquele brilho no olhar, aquele querer aprender, construir frases... ele não fica muito preocupado muito com as regras, mas sim com o uso do idioma e a comparação também... essa comparação “Ah, na língua francesa é desse jeito”, “na língua inglesa”, “na língua espanhola”, então isso é muito legal. Também tem a questão cultural. Eu acho que a questão cultural está muito enraizada no ensino de português para estrangeiros.

Pesquisador: E como você se sentia como professora de língua portuguesa?

Participante: Olha, pensando assim... na época, eu não lembro qual foi a minha sensação, mas hoje eu olho para trás, eu vejo que foi, nossa... uma experiência excepcional, muito marcante e que, com certeza, se eu voltar para a academia eu quero voltar para essa área. Talvez não estudar: fazer mestrado e doutorado nessa área, mas eu quero conhecer um pouco mais, aprender... eu tenho muito interesse. Mas, no momento em que eu assumi as turmas para dar as aulas, talvez eu tenha... eu tenho a necessidade, Vagner, de organização. Eu tinha um vício de organização e talvez isso me atrapalha um pouco. Eu consigo lidar com situações e momentos assim: “caiu de paraquedas” eu pego e dou um jeito, faço! Mas eu prefiro que seja assim, que eu me prepare antes, sabe?! Se eu tivesse me preparado antes, um tempo antes, sei lá... um mês, eu teria preparado todas as aulas, teria visto o geral, um panorama geral para depois ir me especificando em casa aula, sabe?! Porque a necessidade de criar um plano de aula para o semestre inteiro e depois você ir esmiuçando, não sei se você entendeu?!

Pesquisador: Claro! E essa turma que você pegou foi uma turma da graduação, do projeto de extensão ou era uma disciplina isolada?

Participante: Eram duas disciplinas oferecidas: uma para iniciantes e outra para intermediários. Eram alunos, a maioria de pós-graduação, tinham alguns da graduação. Foram turmas assim, que eu amei trabalhar, sabe?! Nossa, eu fiquei amiga deles porque junto com a disciplina eu tinha um projeto, eu e Danilo, a gente começou aqui em Viçosa que é o “Fala ali”. Esse projeto era a mesma coisa que a gente fazia em Portugal: receber os estrangeiros, ajudar com burocracia, fazer comida aqui em casa e chamar eles, entendeu?! É só um acolhimento, não para ficar ensinando a língua portuguesa, mas de uma maneira descontraída, sabe, com conversas, atividades. Então, ao mesmo tempo que eu estava dando aulas para eles, alguns foram participar do grupo também. Isso foi bem legal, sabe, porque eu pude ter uma interação bem, de amizade também com esses alunos das duas disciplinas, os iniciantes e os

intermediários. Então, eu vejo 90% de positivo nisso tudo, sabe, nessa oportunidade que eu tive. Mas esses 10% foi com essa questão de me inteirar um pouco mais. Como eu tinha acabado de conhecer o projeto, virar professora com o material já pronto, eu tinha a apostila, né?! Talvez, se eu fosse, eu mesma preparar o material, eu mesma organizar, eu separar o que eu ia ensinar em cada dia, talvez tivesse sido uma experiência melhor, creio. E também outro fator: nesta mesma época, eu participava de outras atividades. Então acumulou um excesso de coisas. Então, eu fico duvidando se a qualidade foi assim como eu gostaria, sabe?!

Pesquisador: Você é uma professora que se cobra muito?

Participante: Olha, eu me cobro dentro do que eu posso, sabe?! Então, eu gosto de me organizar para ter tempo. Tempo para preparar as minhas aulas “sentadinha” no escritório e tranquila, tempo para corrigir realmente “direitinho”, mas dentro do limite. Então, assim, não me cobrar do jeito negativo, não me sinto mal por isso. Não é aquela cobrança que me deixa deprimida ou deixa mal. Se eu perceber “olha, não deu!”, eu vou acreditar que não foi por desleixo, foi porque realmente não deu, sabe?! Então eu tento colocar isso para mim para não ficar mal com isso.

Pesquisador: O projeto de extensão que você participou foi o CELIPE ou não?

Participante: O CELIPE ainda não tinha sido criado. Ele foi criado pela professora “Z” alguns anos depois. Eu participei como professora nas aulas, como monitora. Como professora, mas assim, com salário de bolsista... como se eu fosse bolsista, monitora, mas naquele momento eu estava como professora regente.

Pesquisador: Correto! E no PIBID você teve experiência na escola pública com ensino de língua portuguesa. Como foi essa experiência? Você participou do PIBID-Inglês também?

Participante: Eu participei do PIBID-Português assim que eu entrei no curso de Letras, no primeiro semestre. Aí eu fiquei no projeto até ir para Portugal, eu acho que foi um ano e meio. Eu não me recordo muito porque, assim, não foi tão marcante para mim o PIBID de língua portuguesa. Foi um tempo bom, eu aprendi bastante. Eu ia para a escola, eu lembro que eu dava aula no “Colégio G”. Eu lembro que eu tinha uma turma e eu sempre levava textos, levava atividades, era bem no finalzinho da tarde. Era bem legal, sabe, era um tempo bom, mas não foi muito marcante para mim o PIBID de português. Já o PIBID de inglês, eu também comecei assim que eu voltei de Portugal eu comecei a participar do PIBID de inglês e aí foi maravilhoso porque nós tivemos diversas experiências. Creio que eu participei do PIBID até me formar. No PIBID de inglês eu tive mais atuação, sabe, eu creio. Eu tive mais atuação.

Pesquisador: E como foi essa experiência? Você lembra das suas emoções, como você se sentia dando aula na escola pública e estando em contato com um contexto novo em sala de aula?

Participante: O PIBID de inglês teve várias versões, mas uma que eu gostei muito... várias versões assim, porque nós tivemos várias escolas diferentes, né?! Mas uma inovação que a professora “W” fez na época, nossa, foi espetacular: a gente foi dar aula para crianças. Foi a primeira turma que a gente pegou aula de crianças em uma escola que fica atrás da prefeitura atual, ali atrás, aquela escola, esqueci o nome. Uma escola bem organizada, uma escola com uma estrutura boa. Ela fica escondida, mas tem uma estrutura muito boa. Então eram alunos do 1º ao 5º. Eu acho que eu peguei uma turma ou duas, não me lembro agora... creio que foram duas, acho que o 3º ano e foi uma experiência fantástica para mim. Até hoje eu encontro alguns aluninhos, que agora já estão grandes, e eles se lembram de mim. Eu lembro que eu dava aula mesmo, sabe?! A professora me cedia o tempo, saía da sala, a professora regente. Daí eu dava aula para eles, eu lembro que eu levava muita imagem, eu lembro que eu tentava falar muito em inglês com eles, sem me preocupar se eles estavam entendendo, assim, o geral. Mas esse primeiro momento para eles perceberem a língua. Eles ficaram muitos entusiasmados. Era engraçado demais ouvir “nossa, uma língua diferente!”. Sei que foi o primeiro contato de muitos deles, né?! Eles cantavam muito. Toda aula eu cantava com eles até eles aprenderem. No final, Wagner, quando a gente ia encerrar o projeto, no final do ano, eles fizeram uma homenagem para os pais e cantaram umas músicas. Olha, eu fiquei emocionada em ver, sabe?! Os meninos pequenininhos cantando as musiquinhas que tinha ensinado para eles. Eu lá na frente cantando com eles e eles no palco cantando para os pais. Foi a coisa mais linda! Aí no final, eles fizeram uma homenagem. Nossa, foi muito marcante para mim, então eu acho que isso me fez sentir muito mais motivada e grata em saber que assim, em uma escola pública cheia de alunos, muitos alunos, mais de trinta, eu conseguia dar aula e os alunos tinham interesse... então isso me motivou muito.

Pesquisador: E além do contexto universitários (da participação nos PIBIDs português e inglês, no CELIN e ensino de língua portuguesa) alguma outra experiência enquanto professora? Se sim, como foi essa experiência?

Participante: Sim, na “Escola F”. Olha, foi bem legal porque... me falaram dessa vaga, aí eu fui, fiz a aula teste e eu não tinha terminado o curso ainda. É aquela coisa, né “eu trabalho nos projetos, mas no curso livre, no cursinho da cidade, como vai ser? Qual é o público?”. Aí fiz, passei, me chamaram para trabalhar, eu peguei algumas turmas de adolescentes e para mim foi

um tempo bom, muito bom de aprendizado porquê... professores muito competentes, fiz amizade com eles, me senti bem acolhida, a diretora-chefe também, nunca tive nenhum problema com ela, muito boa de lidar, sempre me tratou muito bem, compreensiva. Uma coisa que eu me sentia barrada era com relação ao livro, muito conteúdo, então isso me dava um sentimento de “nossa, eu poderia fazer aulas um pouquinho diferente do que eu estou fazendo aqui”. Então eu tentava correr um pouquinho, assim, para fazer algumas atividades mais dinâmicas e dar atividades do livro e tentava relacionar. Como eram livros que eu nunca tinha trabalhado, como eram turmas diferentes e cada uma com um livro diferente, eu acho que isso pesada um pouquinho para mim, sabe?! Não conhecer o livro... mas eu vejo que eu consegui trabalhar, me sentir bem, consegui dar boas aulas, consegui aprender muito, mas essa questão do livro é uma coisa que eu acho que pesou um pouco para mim... os livros, o conteúdo, muito conteúdo, sabe?! Eu não faria desse jeito. Se eu pudesse trabalhar em um cursinho do jeito que eu gostaria, iria ser totalmente diferente, assim. Ia ser uma coisa mais... começar aos poucos e ir aumentando gradativamente, não dando muita enxurrada nos livros.

Pesquisador: E com ensino de literatura, você teve alguma experiência? Se sim, como foi?

Participante: Nas aulas de português do PIBID eu levava literatura, agora que estou lembrando. Eu tinha um caderninho com alguns poemas selecionados que eu mais gostava e eu aprendi isso com alguma professora, eu acho que foi com a Elisa. Então toda aula, no início ou no final da aula, eu lia um poema com eles, com os meninos do projeto.

Pesquisador: E dar aulas de língua portuguesa (como língua materna ou língua estrangeira) é diferente de dar aulas de inglês, de ensinar inglês? Por quê?

Participante: É muito diferente! Eu estou recordando aqui dos meus estágios, né?! O meu Estágio de língua portuguesa eu fiz por obrigação. Eu dei as aulas, assim, mas não foi com “o meu coração lá!”, sabe?! Eu fiz por obrigação porque eu tinha que estar ali. Já o meu estágio de língua inglesa, nossa, foi muito bom, a turma agitada demais, no “Colégio H”, mas mesmo assim eu estava com tanto entusiasmo. Eu preparava as atividades, eu ia para lá com uma motivação, então, para mim é muito diferente.

Pesquisador: E por que você acha que se sentia mais motivada, mais entusiasmada com a disciplina de língua inglesa, assim como para as aulas de português para estrangeiros?

Participante: É muito diferente! Depois que eu conheci o português para estrangeiros é um contexto muito diferente do português para brasileiros, como eu disse. Então, talvez se eu

tivesse ficado mais tempo no projeto, eu estaria até hoje dando aulas de português para estrangeiros, mas eu não me vejo dando aulas de português para brasileiros porque eu escolho, é uma escolha né, ensinar a língua inglesa e eu me sinto muito confortável sendo professora de língua inglesa. Eu acho que eu consigo alcançar mais o aluno nas aulas de língua inglesa. Não sei se é porque eu gosto muito ou se é porque eu nunca pensei em fazer concurso para língua portuguesa... quem sabe um dia eu entre na sala de língua portuguesa e eu gosto?! Igual quando eu “caí de paraquedas” na sala de português para estrangeiros e eu gostei muito.

Pesquisador: Não estava planejado, mas aconteceu e foi uma experiência, né?!

Participante: Uhum!

Pesquisador: Professora, tem algo que você queira acrescentar, alguma pergunta?

Participante: Creio que não. Acho que as outras questões eu coloquei na narrativa.

Pesquisador: De fato! Eu quero te agradecer muito por essa primeira entrevista. A gente vai concluir, não tenho mais perguntas por hoje e se você tiver alguma pergunta, você pode fazer.

Participante: Para mim está tranquilo! Espero ter conseguido responder da melhor maneira, que tenha ficado claro, desculpa se eu divaguei muito...

Pesquisador: Não, não! Qualquer outra informação e que não estiver muito clara, posso te perguntar depois, em um outro momento.

Participante: Então está ótimo, que bom! Estou às ordens, a sua disposição!

Pesquisador: Muito obrigado por sua participação! Tchau!

Participante: Por nada! Eu quem agradeço a sua atenção! Tchau, tchau!