

EMOÇÕES E CRENÇAS DE UMA PROFESSORA DE INGLÊS: UMA ANÁLISE À LUZ DA PRÁTICA EXPLORATÓRIA

Fernanda Vieira da Rocha Silveira

Fernanda Bessa da Silva Colombo

RESUMO: A presente pesquisa, qualitativa, com traços da autoetnografia colaborativa (CHANG et al, 2013), é balizada pelo arcabouço teórico-metodológico da Prática Exploratória (ALLWRIGHT, 2003; ALLWRIGHT, HANKS, 2009; MILLER, 2010; MILLER et al, 2019) e tem como objetivo apresentar os entendimentos gerados nos encontros de orientação acerca da relação entre as crenças, emoções e prática docente de uma de uma das autoras nas suas aulas de língua inglesa. Para isso, foram realizadas análises de três aulas selecionadas a partir da confecção de um diário reflexivo entre os meses de junho e agosto de 2022, em uma turma do terceiro ano do ensino fundamental. O aporte teórico do estudo incluiu o conceito e a tipologia das crenças (BARCELOS, 2006, 2015; ARAGÃO, 2008, 2017), as emoções (DAMASIO, 2003, 2011; SAMPSON, 2023, entre outros) e a Prática Exploratória (ALLWRIGHT, 2003; MILLER et al, 2019). Os dados foram analisados sob a perspectiva da análise de conteúdo (BARDIN, 1977), com foco nas palavras emocionais (BESNIER, 1990). A análise mostrou que, em alguns momentos, existem alinhamentos e choques entre as emoções da praticante que, conseqüentemente, interferiram nas suas tomadas de decisão durante as aulas de língua inglesa.

Palavras-chave: Crenças, Emoções; Prática Exploratória, Ensino de língua inglesa.

EMOTIONS AND BELIEFS OF AN ENGLISH LANGUAGE TEACHER: AN ANALYSIS IN LIGHT OF EXPLORATORY PRACTICE

ABSTRACT: This qualitative research with autoethnographic characteristics is framed by the Exploratory Practice theoretical and methodological background (ALLWRIGHT, 2003; ALLWRIGHT, HANKS, 2009; MILLER, 2010; MILLER et al, 2019), and it aims to present the understandings generated in the supervision sessions regarding one of the author's beliefs, emotions and pedagogical practice in her English language classes. Thus, analyzes were carried out of three classes selected from the preparation of a reflective diary between the months of June and August of 2022, in a class of the third year of elementary school. The theoretical framework of the research included the concept and typology of beliefs (BARCELOS, 2006, 2015; ARAGÃO, 2008, 2017), and emotions (DAMASIO, 2003, 2011; SAMPSON, 2023, among others). Data were analyzed from the perspective of content analysis (BARDIN, 1977), focusing on emotional words (BESNIER, 1990). The analysis showed that, at times, there are alignments and clashes between the practioner's emotions that, consequently, caused interference in her decision-making during the English language classes.

Keywords: Beliefs, Emotions, Exploratory Practice, English Language Teaching.

Introdução

Nas últimas décadas presenciamos, na Linguística Aplicada, o aumento de pesquisas acerca das emoções no contexto de ensino e aprendizagem de línguas (ARAGÃO, 2011, BARCELOS, 2015, 2020; BENESCH, 2017; COLOMBO GOMES, SILVEIRA, 2023; GKONOU, MILLER, 2017; MACINTYRE, GREGERSEN, 2012; SILVEIRA, 2008, 2012, 2021; ZEMBYLAS, 2005; entre outros). Em 2007, Patricia Clough definiu a virada afetiva como uma mudança no entendimento da relação entre afeto e política ao destacar que os afetos não devem ser separados das estruturas políticas e sociais. Destarte, a virada afetiva abriu uma avenida acadêmica para a exploração das dimensões afetivas (emoções e sentimentos) no ensino, aprendizagem de línguas e na comunicação.

O presente trabalho se insere neste nicho investigativo e tem como objetivo apresentar os entendimentos gerados nos encontros de orientação de monografia de especialização entre uma professora de inglês (BESSA)¹ e a sua orientadora (SILVEIRA), autoras deste capítulo, no que tange às suas emoções e crenças e a interferência desses fatores no seu fazer docente durante as suas aulas de língua inglesa. Para isso, a investigação se baseou nos relatos registrados no diário reflexivo da professora sobre uma turma de terceiro ano do ensino fundamental, pertencente a uma escola particular de programa bilíngue situada no município de São Gonçalo, Rio de Janeiro. Nesse diário, Bessa escreveu as suas impressões e emoções após cada aula das quais foram selecionadas três para a análise. Iniciamos o artigo com o aporte teórico que embasou a pesquisa. Em seguida, discorremos sobre as escolhas metodológicas adotadas para a realização da investigação, e na seção subsequente trazemos a análise e a discussão dos dados. Por último, apresentamos as considerações sobre o percurso reflexivo.

1. Aporte teórico

O aporte teórico da pesquisa abordará os seguintes temas: crenças, sua conceituação, tipologia e abordagens; emoções, no que tange à conceituação, percurso de estudo e sua relação com as crenças e a Prática Exploratória, como embasamento teórico-metodológico do estudo.

¹ Informamos que utilizaremos, neste artigo, os nossos últimos nomes (Bessa e Silveira) devido ao fato de ambas nos chamarmos Fernanda.

1.1. Crenças: definições e tipologia

Quando pensamos em crenças mantidas pela sociedade quanto ao ensino de língua inglesa, diversas emergem, como: “A aula de inglês não é tão importante”; “Os alunos não sabem falar nem o português, quem dirá inglês”; “A professora de inglês é sempre legal demais com os alunos, não tem firmeza”; “Inglês não reprova”. Todas essas crenças são conhecidas por profissionais e estudiosos da área e, quando analisadas, dizem muito sobre ideias que povoam as mentes das pessoas em relação ao ensino-aprendizagem de línguas adicionais.

Segundo Barcelos (2004), o conceito de crenças possui diversas definições, sendo algumas delas vistas em áreas do conhecimento como a filosofia e a sociologia. Para a autora, não é correto afirmar que o conceito de crenças seja especificamente da linguística aplicada, mas de um amplo círculo que envolve a antropologia, filosofia, sociologia e educação. Barcelos (2004) afirma que existem diversas definições sobre o conceito de crenças, que enfatizam a cultura e a natureza social e permitem que se tornem instrumentos capazes de contribuir para que estudantes e docentes compreendam melhor as suas experiências.

As crenças são classificadas como: dinâmicas, visto que podem mudar com o passar do tempo; emergentes, já que são socialmente construídas e situadas de acordo com cada contexto, capazes de se modificarem e se desenvolverem com a interação e vivência. Ademais, crenças são vistas como experienciais, sendo resultado entre as interações entre as pessoas e o ambiente, mediadas, paradoxais e contraditórias (BARCELOS, 2004). Desse modo, as crenças se assumem como instrumentos de poder ou até mesmo como obstáculos para o ensino/aprendizagem de línguas e são relacionadas à ação de uma maneira indireta e complexa. Barcelos (2015) assevera que o(a) estudante, ao entrar em sala de aula, traz consigo seus pensamentos e expectativas, seus ideais e crenças que são capazes de influenciar diretamente o seu comportamento, sua maneira de pensar e principalmente sua aprendizagem.

As crenças possuem uma estrutura complexa. Rokeach (1968) localiza cinco tipos de crenças em um *continuum*, representado pelas letras A, B, C, D e E. Em um extremo (A) estão as “crenças centrais” e do outro lado (B), as “periféricas”. As crenças do tipo “A” caracterizam nossos sentimentos, são inconscientes. As crenças “B” são primitivas, mas ao mesmo tempo, não estão relacionadas a todos os indivíduos. Como exemplo, a autora menciona ego e medos. As crenças nomeadas como “C e D” são as desenvolvidas a partir de uma pessoa que se torna um modelo a ser seguido, possuindo influência no decorrer do contato com outros indivíduos. Finalmente, as crenças do tipo “E”, determinam o que temos por preferência em relação a

diversos assuntos como animais, cores ou filmes. Destarte, as crenças centrais, segundo Barcelos (2007) são: a) interconectadas com as outras, trazendo mais consequência para as outras crenças; b) mais relacionadas com a identidade da pessoa; c) compartilhadas com os outros; d) derivam de nossa experiência direta. A autora afirma que as crenças centrais possuem relação com a emoção e a identidade e, a partir desses aspectos, outras crenças são criadas.

Em relação às crenças periféricas, observamos que atuam no comportamento e nas preferências do indivíduo. Consequentemente, são as crenças criadas individualmente, e são capazes de interferir em seus hábitos comportamentais, criando “verdades”, algumas regras, pensamentos ou atitudes.

Observando as características voltadas para as crenças, é possível perceber que estão interligadas com o campo afetivo do (a) professor (a) e aprendiz. Segundo Sampson (2023), as emoções podem ser caracterizadas como uma resposta às interações que temos com o mundo. Sobre a relação entre as crenças e o fazer docente, Abdi e Asadi (2015) argumentam que as crenças dos(as) professores(as) agem como lentes através das quais novas experiências podem ser entendidas e guiam as suas tomadas de decisões, as relações interpessoais e o comportamento.

Sendo assim, todo esse processo gera um efeito no campo afetivo, logo a relação entre crenças e emoções é complexa e multifacetada (SAMPSON, 2023) e requer a compreensão de que constitui um processo de difícil definição.

1.2- Sobre as emoções...

As emoções vêm sendo definidas e classificadas de várias maneiras na literatura (HOCHSCHILD, 1990; DAMASIO, 2003; ZEMBYLAS, 2005; CAHOUR, 2013; BARRETT, 2018, entre outros). Contudo, coadunamo-nos à definição de Izard (2010, p.367):

Emotion consists of neural circuits (that are at least partially dedicated), response systems, and a feeling state/process that motivates and organizes cognition and action. Emotion also provides information to the person experiencing it and may include antecedent cognitive appraisals and ongoing cognition including an interpretation of its feeling state, expressions or social-communicative signals, and may motivate approach or avoidant behavior, exercise control/regulation of responses, and be social or relational in nature.

Os estudos acerca das emoções são divididos em abordagens (BENESCH, 2016): abordagem biológica, cognitiva e sociointeracional. Em relação à abordagem biológica,

Maturana (2002) defende que as emoções e as ações estão interligadas, ou seja, não existe ação sem emoção. Em suas palavras: “Por isso mesmo, sustento que não há ação humana sem uma emoção que a estabeleça como tal e a torne possível como ato” (MATURANA, 2002, p. 22).

Afirma-se que as emoções estão ligadas ao organismo dos indivíduos e, ao lidarem com determinados sentimentos, existe a liberação de hormônios capazes de influenciar na ação do indivíduo. Koish (2015) defende que as emoções surgem a partir de algum evento interno, ou seja, nós sentimos algo e expressamos uma emoção sobre isso. Diante de tal afirmação, a autora cita James (1890), o qual sugere que a pessoa recebe primeiramente um estímulo para então existir uma reação do organismo. Os movimentos do organismo seriam os sentimentos ali presentes. Maturana (2002, p.27-29) aborda a autoconsciência e seu lugar no espaço que lhe é dado, onde interage com a linguagem. O autor afirma que o ser humano pode ser considerado um sistema, e que por tal razão, temos nossos próprios mecanismos e histórias pessoais, não permitindo que o meio externo seja capaz de interferir diretamente em nossas vidas, apenas se for permitido por nossas escolhas. Nas palavras do autor:

Nós, seres vivos, somos sistemas determinados em nossa estrutura. Isso quer dizer que somos sistemas tais que, quando algo externo incide sobre nós, o que acontece conosco depende de nós, de nossa estrutura nesse momento, e não de algo externo. (MATURANA, 2002, p. 27).

Seguindo a perspectiva biológica, Ekman (1993) desenvolveu trabalhos sobre as emoções e as expressões faciais para comprovar que as emoções são biologicamente universais e derivam de processos evolucionários, corroborando as ideias de Darwin (1872). Panksepp (1998, 2005) Damasio (2003, 2010) e LeDoux (2002, 2012) enfatizam o papel da biologia, principalmente dos processos cerebrais e mecanismos neurais para a geração das emoções.

Em relação à abordagem cognitiva, observa-se que as emoções possuem influência nas atividades cerebrais do indivíduo, e que podem ser caracterizadas por meio da memória, lembranças, atenção, traumas ou desejos. Koish (2015) afirma que a abordagem cognitiva não discorda da biológica, porém observa que a situação e o contexto constituem uma característica da emoção.

Benesch (2017) assevera que a abordagem cognitiva pode descrever as emoções a partir de três teorias geradas por Oatley e Johnson-Laird (2014): i) a componencial, cuja preocupação não é a emoção gerada, mas os episódios emocionais que geram mudanças no número de organismos; ii) a afetiva-central, que visa a impressão afetiva e iii) a comunicativa, responsável

pelos atos racionais. Dessa forma, as três teorias se alinham em dizer que as emoções acontecem a partir da avaliação da situação.

Sampson (2023) declara que a sociointeração e a emoção são inseparáveis, formando um complexo em que se deve compreender o contexto e o indivíduo. De acordo com Boiger e Mesquita, 2014 (apud SAMPSON, 2023, p.4):

(...) emotions are functional to particular social and cultural contexts. Emotional experience and behavior will emerge in phenomenologically divergent ways in different circumstances with different interpersonal relationships (MESQUITA, BOIGER, 2014).

A abordagem sociointeracional também é caracterizada por Benesch (2017) como abordagem pós-estrutural, que trata as emoções não como fatores biológicos ou cognitivos, mas a partir da interação do indivíduo e como são construídas a partir do discurso. Considerando as abordagens para os estudos sobre as emoções, adotamos uma postura eclética, visto que reconhecemos a natureza multifacetada das emoções e compreendemos que os esquemas e circuitos cerebrais interagem com o contexto sociocultural no processo de geração das emoções.

Sampson (2023) afirma que as emoções não devem ser analisadas individualmente, e sim observadas a partir da conexão de trabalhos de cunho psicológico, visto que existe uma combinação entre as emoções e as motivações que podem interferir no processo de análise. O ato de refletir sobre a forma com que as crenças dos professores influenciam suas aulas torna possível compreender a relação professor-aluno. De acordo com Barcelos e Moraes (2011), podemos identificar uma conexão entre as emoções em sala de aula e as crenças. Partindo do princípio da reflexão, é possível perceber as emoções dos(as) estudantes e professores(as) e o modo como essas mesmas emoções são capazes de interferir nas suas identidades.

Considerando a psicologia e sua relação com as emoções, podemos relacioná-las ao contexto de sala de aula. Barcelos (2015), Aragão e Cajazeira (2017) refletem sobre a influência das crenças e emoções na identidade do(a) professor(a), sabendo que até a data referente à publicação do artigo, não existiam pesquisas que investigassem como esses três elementos estão relacionados.

Em relação às crenças do(a) professor(a), existe uma relação direta entre como aprendem e ensinam a língua adicional, sua relação com os colegas de trabalho e seus valores sociais. Conforme Aragão e Cajazeira (2017), as crenças dos professores que ainda estão em formação possuem relação com a forma com que aprendem ou ensinam, sua convivência com seus colegas de trabalho, e o mais importante, seus valores pessoais e o compartilhamento de

ideias, experiências e sentimentos tanto ao lecionar quanto na aprendizagem de uma segunda língua. De acordo com Aragão (2017, p.114): “As crenças são certas que agem influenciando nossas ações cotidianas e interagindo com nossas emoções”.

Compreender o valor histórico das pesquisas sobre crenças e emoções, suas abordagens de estudo e tipologia pode contribuir para um ambiente escolar mais vívido, interativo e afetivo, e para que exista tal ambiente, é necessário buscar entendimentos sobre a vida em sala de aula através da reflexão e troca de ideias e experiências. Esse trabalho para entender constitui um dos pilares da Prática Exploratória, apresentada na próxima subseção.

1.3- A Prática Exploratória

De acordo com Moraes Bezerra e Silveira (2021), a Prática Exploratória (doravante PE) preconiza um olhar atencioso à prática, e permite ouvir as necessidades e ideias tanto dos(as) aprendizes quanto de educadores(as), buscando promover uma interação contínua entre eles, como praticantes da aprendizagem. Tal prática nos permite uma construção de conhecimento capaz de conduzir-nos ao cuidado com o lado humanizado da profissão.

Miller et. al (2008, p.147) asseveram que a Prática Exploratória fomenta a geração de entendimentos mais profundos em vez de propor ações para a resolução precipitada de problemas, através de mudanças. As autoras (ibidem) abordam as ideias centrais da Prática Exploratória e como seus princípios surgem a partir da coletividade e representam o que é feito pela comunidade exploratória e reflexões acerca do que entendem por Prática Exploratória. Os sete princípios da Prática Exploratória, foram escritos e reescritos a fim de fomentar a reflexão acerca da vida na sala de aula. Salientamos que os princípios não são vistos de forma hierárquica, são todos relacionados e interdependentes: 1) Priorizar a qualidade das vidas; 2) Trabalhar para entender a vida na sala de aula ou em outros contextos profissionais; 3) Envolver a todos neste trabalho; 4) Trabalhar para a união de todos; 5) Trabalhar para o desenvolvimento mútuo; 6) Integrar este trabalho com as práticas de sala de aula ou com outras práticas profissionais; 7) Fazer com que o trabalho para o entendimento e a integração sejam contínuos.

As autoras destacam que “Reflexivamente, observamos que os princípios surgem com a articulação do ‘fazer’ da Prática Exploratória, são constantemente reformulados e não se apresentam como um conjunto de ideias prescritas *a priori*. [...]” (MILLER et al, 2008, p.148). Segundo Hanks (2015, p. 3), os(as) praticantes que desejam entender os processos envolvidos

na aprendizagem de línguas devem priorizar o princípio referente às qualidades das vidas. Miller et. al (2019), reiteram a contribuição da P.E. trazendo sua característica central, que é o trabalho para entender as questões instigantes, denominadas *puzzles*, na PE, interferem na qualidade das vidas na sala de aula. Os *puzzles* surgem, portanto, a partir dos princípios da Prática Exploratória, contendo perguntas que nos fazemos como praticantes e observamos em sala de aula. Miller et al (2008) sugerem que lidar com perguntas com tom de desabafo, como por exemplo: “por que os alunos não possuem interesse em estudar a matéria?”; “por que estou nesta escola?”, se torna um dos maiores desafios da Prática Exploratória. A autora relembra o primeiro princípio da PE, que pontua a priorização da qualidade das vidas, e afirma que esse é o ponto principal do trabalho.

Miller et. al (2008) defendem que a escola deve, ou deveria ser um lugar de questionamento e não um lugar para encontrar soluções. O grupo de Prática Exploratória acredita que, por ser um lugar em que passamos mais tempo, a sala de aula poderia ser um local capaz de trazer mais reflexão, troca de ideias e acolhimento. Dessa forma, professores que atuam sob a perspectiva da Prática Exploratória aliam o trabalho com o conteúdo de línguas durante as aulas à reflexão sobre temas como bullying, regras da escola, gravidez na adolescência e violência por exemplo.

Moraes Bezerra e Silveira (2022) destacam o engajamento, a emoção e a língua como temas a serem analisados sob as lentes da Prática Exploratória. Da mesma forma, Colombo Gomes e Miller (2022) atentam-se ao fato de como as questões sociais estão interligadas e influenciam diretamente no trabalho pedagógico. Colombo Gomes e Miller (ibidem) refletem sobre a importância dos educadores críticos, que buscam trazer visibilidade às questões sociais como por exemplo: desigualdade, identidade, gênero, opressão e cultura, trabalhadas no campo afetivo. Por conseguinte, a PE une educadores e aprendizes no trabalho para entender suas questões pessoais, além das questões voltadas ao ensino-aprendizagem, com interesse na curiosidade e investigação dentro e fora de sala de aula.

É importante apontar que a Prática Exploratória não trata de ‘resolver’ conflitos ou de ‘melhorar’ as relações interpessoais, mas, sim de ‘falar’, de ‘dialogar’ a respeito delas. É crucial notar o efeito discursivo de formular uma questão instigante com ‘por que’ ou com ‘why’, em oposição a se perguntar ‘como resolver’ algum aspecto que incomoda ou, em inglês, perguntas orientadas por resolução de problemas iniciadas com ‘how to’. Na perspectiva da Prática Exploratória, o foco está, sempre, no ‘trabalho para entender’ (COLOMBO GOMES; MILLER, 2022, p.6-7).

Trazer a Prática Exploratória para as aulas pode ser desafiador no início. Concordamos com Miller et. al (2008) ao pontuar os desafios da relação educador-aprendiz:

Entender a sala de aula a partir desta relação de interdependência parece, assim, ser um dos grandes desafios da relação professor-aluno. Contudo, julgamos que, tão importante quanto desvendar este desafio, é entender o porquê de entender. (MILLER et al, 2008, p.161).

Compreender a Prática Exploratória como um meio de instigar o pensamento crítico e reflexivo permitiu a escrita deste artigo, no qual pretendemos construir entendimentos e refletir sobre emoções e crenças como professoras de língua inglesa e as influências na prática docente.

2- Metodologia

A presente pesquisa se configura como um estudo qualitativo (DENZIN, LINCOLN 2006; SANTOS, 2017), com traços da autoetnografia colaborativa (ELLIS; BOSCHNER, 2000; CHANG et al, 2013), que nos permitiu, juntas, construir entendimentos e refletir sobre a relação entre as crenças, emoções e a prática de Bessa, como professora de língua inglesa para crianças.

Alinhamo-nos a Santos (2017, p.218), quando afirma que a autoetnografia é a representação do social e traz um viés reflexivo sobre quem realiza a pesquisa:

Grosso modo, podemos dizer que a autoetnografia é um método que se sustenta e se equilibra em um “modelo triádico” (Chang, 2008) baseado em três orientações: a primeira seria uma orientação metodológica – cuja base é etnográfica e analítica; a segunda, por uma orientação cultural – cuja base é a interpretação: a) dos fatores vividos (a partir da memória), b) do aspecto relacional entre o pesquisador e os sujeitos (e objetos) da pesquisa e c) dos fenômenos sociais investigados; e por último, a orientação do conteúdo – cuja base é a autobiografia aliada a um caráter reflexivo.

Dessa forma, (a) pesquisador (a) é capaz de escrever e rever sua pesquisa, podendo criar um equilíbrio entre a interpretação, análise e reflexão sobre a pesquisa. Para Santos (2017), o (a) pesquisador (a) que utiliza a autoetnografia como método de investigação, utiliza também aspectos da etnografia e biografia para sua escrita, buscando uma investigação voltada para a sua própria experiência, trazendo para a pesquisa o uso de experiências pessoais para críticas em relação às práticas sociais e culturais, bem como o reconhecimento do (a) pesquisador (a) como participante da pesquisa que busca a autorreflexão.

Ellis e Bochner (2000) descrevem a autoetnografia utilizando partes de seu processo, em que primeiro o texto deve dialogar com a vida pessoal do (a) pesquisador (a). Segundo os autores, a autoetnografia pode ser considerada um gênero de autobiografia que possibilita a conexão entre os fatores pessoais e culturais das experiências vividas pelo (a) pesquisador(a).

Chang et al (2013) destacam que a autoetnografia colaborativa expande a autoetnografia ao incluir múltiplos pesquisadores e/ou participantes na coconstrução dos dados e permite o surgimento de perspectivas mais diversificadas. Dessa maneira, a autoetnografia colaborativa contribui para: a) a reflexividade, visto que encoraja a reflexão tanto no âmbito individual quanto dentro de uma dinâmica de grupo; b) o diálogo, já que prioriza a interação entre participantes e pesquisadores na construção de entendimentos; c) o conhecimento (co)construído, considerando que reconhece que esse conhecimento emerge através de processos colaborativos de construção de sentidos e interpretação. Conseqüentemente, a autoetnografia colaborativa corrobora os princípios da Prática Exploratória no que tange ao envolvimento de todos e o desenvolvimento mútuo. Consideramos esses aspectos ao destacar que o presente estudo apresenta traços da autoetnografia colaborativa, visto que apresenta os entendimentos construídos por nós, Bessa e Silveira, com base nas experiências vividas por Bessa durante as aulas.

2.2- Contexto do estudo

Bessa realizou a geração de dados em uma escola particular no município de São Gonçalo. A escola atende estudantes do ensino fundamental I ao ensino médio e possui um projeto bilíngue, no qual os estudantes de todos os níveis participam das aulas de língua inglesa cinco vezes por semana durante cinquenta minutos.

A professora participante trabalha como professora de inglês nas turmas do primeiro ao terceiro ano do ensino fundamental I, dentre as quais selecionamos a turma do terceiro ano para análise por se tratar do grupo que mais influencia as suas emoções e prática docente. A turma possui oito crianças, sendo cinco meninos e três meninas entre oito e nove anos de idade. As aulas registradas aconteceram entre junho e agosto de 2022 através de um diário de campo mantido por Bessa e as sessões de orientação ocorreram através da plataforma Google Meet semanalmente até o mês de dezembro do mesmo ano.

2.2- Instrumentos de geração e análise dos dados

Para a geração de dados na escola foi utilizado por Bessa um diário de campo reflexivo, no qual foram registrados os temas e conteúdo ministrado, as atividades, o planejamento, a forma como o planejamento foi implementado, a atitude dos estudantes em relação às atividades propostas e as emoções que emergiram e influenciaram determinados momentos da aula. O diário de campo foi escrito ao longo de três meses e contém informações centrais sobre cinco aulas para a turma escolhida. Esses dados foram redigidos de forma detalhada logo após as aulas do dia. Foram levados em consideração diversos fatores como: semanas de avaliação, feriados, aulas que aconteciam após um momento de recreação, o uso de projetores de imagem, computador, jogos interativos, *flashcards*, livro didático e cadernos. A interação com os alunos foi essencial para a autorreflexão e interpretação dos acontecimentos que geraram os dados.

Após as aulas, os registros no diário foram iniciados. Em cada dia reportado, Bessa escreveu sobre as suas impressões a respeito do início das aulas, no qual existe uma sequência de breves canções sobre o tempo, dias da semana e emoções dos alunos. Em seguida, foram descritos os procedimentos selecionados para a explicação e a prática do conteúdo trabalhado naquele dia. Por fim, a participante relatou as suas emoções em relação à implementação do planejamento da aula, no que tange à recepção dos alunos às atividades.

Ao final do período de geração de dados, foram selecionados registros referentes às três aulas que mais a impactaram em relação às suas emoções e sua influência na prática docente, levando em consideração suas crenças em relação aos aprendizes e em ser professora de língua inglesa da educação básica. Os encontros de orientação para a escrita da monografia aconteceram semanalmente. Durante essas sessões, refletimos sobre os aspectos referentes às crenças e emoções que afloraram nos excertos do diário selecionados para a análise. A análise dos dados seguiu os pressupostos metodológicos da análise de conteúdo (BARDIN, 1977). BARDIN (1977) classifica a análise de conteúdo como um conjunto em que se encontram técnicas que permitem a análise da comunicação. Desse modo, o foco recai sobre a forma como o sentido é construído, negociado e representado através da língua em um determinado contexto.

O processo de análise dos depoimentos contidos no diário constituiu uma ARPE (atividade reflexiva com potencial exploratório), na qual destacamos instâncias de emoções, materializadas em palavras emocionais (BESNIER, 1990) que afloraram durante as aulas. Buscamos, neste trabalho, apresentar os entendimentos coconstruídos durante os encontros de

orientação entre essas emoções emergentes durante as aulas selecionadas, as crenças que emergiram no discurso da participante acerca do ensino e aprendizagem da língua inglesa na educação básica e a(s) forma(s) como essas emoções interagiram com as crenças e interferiram na sua prática diária, para responder às seguintes perguntas:

1- Quais emoções emergiram durante as aulas de inglês da professora participante?

2- De que forma essas emoções interagem com as suas crenças sobre ensinar inglês e interferem na sua prática docente?

Na próxima seção, passaremos à análise dos fragmentos selecionados do diário.

3. Análise e discussão dos dados

As aulas selecionadas para a análise serão apresentadas separadamente. Os excertos incluídos na análise contêm instâncias de emoções que surgiram ao longo da confecção do diário de campo.

3.1- Aula 1 (27/06/2022)

Nos registros da primeira aula escolhida para análise, pudemos perceber uma emoção negativa por parte da participante ao se deparar com uma situação que fugia do seu controle e que interferiu em seu planejamento:

Durante a rotina, em que os alunos devem fazer ao amigo do lado perguntas em inglês relacionadas ao tempo, o Luiz se recusou a participar com o Caio, o que causou um estresse entre os demais alunos que o acusavam de só fazer o que ele queria. “[...]Me senti chateada com a situação, afinal, já havia perdido bastante tempo por conta do atraso. Por isso, chamei a atenção do aluno e solicitei que ele fosse beber água, lavar o rosto, esfriar a cabeça e que voltasse quando estivesse se sentindo melhor. O aluno o fez e retomamos as atividades[...]”.

Observamos no fragmento apresentado o adjetivo “chateada”, que remete à emoção que pode ter vindo da tristeza ou até mesmo raiva. Após refletir sobre a aula, entendemos que tais incômodos observados, poderiam ter sido gerenciados de outra forma. Talvez com um diálogo menos centrado nos dois alunos, através de uma atividade reflexiva com potencial exploratório (ARPE) (Moraes Bezerra, 2007) que propusesse à turma um exercício reflexivo, motivando-os

a desabafar e a buscar entender as suas emoções e os motivos que desencadearam o conflito. Segundo Besnier (1990), a palavra é capaz de influenciar diretamente na interação com o outro. A palavra “chateada”, utilizada para definir a sua emoção em relação à aula descrita representou para Bessa uma emoção negativa, que influenciou a sua prática, como observado no próximo excerto:

Por conta do horário e pelas circunstâncias problemáticas com os dois alunos, determinei que a atividade fosse realizada de forma rápida e que eu não iria corrigir em grupo, mas que pegaria livro por livro para ver como estavam indo. Percebi que isso causou um certo desconforto nos alunos que estavam fora da discussão. Após a realização da atividade, decidi iniciar o jogo que eu havia proposto em meu planejamento. Percebi que os alunos ficaram quietos e que não queriam de primeira participar. Precisei de um momento para tentar motivá-los, o que deu certo e, ao final, todos participaram ativamente.

Entendemos que o “desconforto” sentido pelos aprendizes interferiu na qualidade das vidas da sua sala de aula naquele momento e isso gerou em Bessa uma impressão ruim em relação à sua atitude. A sua emoção (tristeza) interferiu no momento da aula e entrou em conflito com a sua crença de que as aulas de inglês devem sempre ser muito tranquilas e que a professora da disciplina precisa sempre tentar ser gentil e sensível com os alunos. Essa crença interferiu no seu fazer docente, visto que, ao “tentar motivá-los”, a professora participante buscou alterar as emoções de medo e desânimo que percebeu nos seus alunos. O uso dos verbos “determinei” e “decidi” reflete a interferência das emoções na sua tomada de decisões, pois houve uma mudança no planejamento no momento da correção da atividade. Os dois verbos espelham a emoção negativa ao trazer certa rispidez na sua prática docente e se chocam com a crença aqui descrita. Os estudantes sentiram a emoção negativa da professora, já que não demonstraram vontade de participar do jogo a princípio.

3.2 Aula 2 (03/08/2022)

Em relação ao registro da segunda aula analisada, percebemos uma mudança drástica em relação às emoções da participante. Isso aconteceu porque houve um momento que lhe trouxe emoções positivas (MACINTYRE, GREGERSEN, 2012) permitindo que ela seguisse com a aula de uma maneira tranquila:

“[...] Iniciamos fazendo o semicírculo e dando início à explicação do conteúdo, que ocorreu de forma descontraída e rápida. Na hora da atividade 1, os alunos se mostraram empolgados e dispostos a realizar, o que permitiu um bom andamento da aula. Na atividade em dupla, para que a boa interação continuasse, permiti que escolhessem suas duplas, o que permitiu um momento de muita agitação e que eu precisei alterar meu tom de voz para que não fizessem tanto barulho. Logo tudo se resolveu e a atividade foi concluída com sucesso. Me senti empolgada em fazer algo diferente com eles e percebi que terminei a aula feliz. Logo entendi a forma que a aceitação dos alunos e a forma que recebem a aula, influencia diretamente na minha disposição em tentar algo novo com eles. (grifos meus)

Neste excerto, percebemos a presença de emoções positivas, representadas pelos adjetivos “descontraída”, “empolgada” e “feliz”. De acordo com as suas crenças sobre a aprendizagem de língua inglesa, a felicidade em relação a aprender uma língua adicional surge a partir de momentos em que os estudantes se sentem à vontade para participar, gerando um sentimento de realização tanto para os(as) estudantes quanto para o (a) professor (a). Quando Bessa escreve “precisei alterar meu tom de voz para que não fizessem tanto barulho”, observamos, durante o encontro de orientação, a presença da crença de que a sala de aula não deve ser um lugar barulhento. Essa ideia de uma sala de aula sem barulho dialoga com a crença de que o(a) professor(a) deve ter “controle de classe” (WONG et al, 2014), ainda mantido pela sociedade e pela participante. Ao mencionar “logo tudo se resolveu e a atividade foi concluída com sucesso”, entendemos que o aumento no seu tom de voz reduziu o “barulho” produzido pela turma, o que gerou a avaliação positiva da atividade pela participante. Assim, a sua prática (aumentar o tom de voz para evitar o barulho na sala) atesta a sua crença sobre a necessidade de demonstrar o “controle de turma”. A sensação de felicidade que sentiu ao ser capaz de realizar a atividade de uma forma considerada tranquila fez com que a emoção da empolgação aflorasse.

Mais adiante, observamos que houve uma atitude da participante que se chocou com uma das suas crenças em relação às aulas de inglês:

“[...] abri um espaço para um momento em que os alunos vissem algo diferente do conteúdo programado com a intenção de relaxar e perceber que a aula pode se tornar um momento de descontração às vezes.

Em nossa reflexão acerca das emoções apontadas no registro dessa aula, entendemos que Bessa foi capaz de gerenciar a sua atuação, conseguiu monitorar a sua prática ao propor o jogo a fim de recompensá-los. Essa atitude se choca com a sua crença de que não há necessidade de haver uma recompensa durante as aulas, pois ela sente que a existência de um prêmio, acaba se tornando a única motivação, o que muitas das vezes faz com que os alunos só tenham vontade de participar quando ganham alguma coisa. Nesse excerto, percebemos mais uma crença mantida pela participante de que a aula não é um evento social descontraído através do uso do advérbio de frequência “às vezes”. Ademais, pudemos observar que, nos registros dessa aula, o sentimento de poder lidar com algo diferente, interferiu nas suas crenças como professora e sobre como dar aula de inglês. Ao deixar que esse momento de descontração acontecesse, ela percebeu que nem sempre a “recompensa” precisa ser vista como algo ruim para os alunos, e que isso pode contribuir para o dinamismo das aulas e para a construção de emoções positivas.

3. 3- Aula 3 (12/08/2022)

Nos registros da terceira aula escolhida para análise, destacamos uma alternância de emoções, que de certa forma interferiu na aula. No fragmento destacado, uma emoção gerou a outra:

“[...] tivemos um momento em que um aluno, que chamarei de Felipe para preservar sua identidade, começou a se irritar muito porque um dos amigos havia feito um comentário ruim sobre ele. Pedi que os dois se desculpassem um com o outro para que fosse possível continuar a atividade. Percebi que os dois continuavam com a feição irritada, mas preferi seguir com a aula e não deixar que isso afetasse o restante dos alunos e a aula em si. Me senti surpresa com minha atitude, pois por mais que eu estivesse me sentindo chateada, preferi não deixar isso influenciar no dia.

Nesse momento da aula, a professora participante narra um conflito que surgiu no instante em que o estudante se sentiu ofendido com o comentário do colega. Novamente, a participante apresenta a crença de que deve “controlar” a turma e evitar que as atividades planejadas sofram alterações devido ao comportamento dos alunos, quando relata: “Pedi que os dois se desculpassem um com o outro para que fosse possível continuar a atividade”. Ao conversarmos sobre este episódio, entendemos que, naquele momento, poderia ter acontecido uma ARPE (atividade reflexiva com potencial exploratório) para que houvesse reflexão e construção de entendimentos sobre o convívio em sala de aula, o respeito e outros temas relacionados ao conflito. Essa atividade envolveria a todos e poderia contribuir para uma melhor qualidade das vidas naquele ambiente, considerando que mesmo após a sua intervenção, a emoção dos meninos não se alterou, como observamos na parte do excerto na qual Bessa diz que eles continuaram com as feições irritadas.

Entendemos que os encontros de orientação constituíram ARPEs, considerando o percurso reflexivo trilhado durante as conversas sobre as aulas e os aspectos emocionais que emergiram nos excertos selecionados para análise. Por conta disso, o processo de construção da análise dos dados nos permitiu desenvolver entendimentos sobre as crenças e emoções da Bessa e influenciam no seu dia a dia como professora de língua inglesa. A seguir, apresentamos as nossas considerações para este artigo.

4- Algumas considerações

Esta investigação nos permitiu entender de que forma as emoções da Bessa, professora de língua inglesa no ensino fundamental, são capazes de interferir em sua prática docente e como essa interferência dialoga com as suas crenças sobre ensinar inglês. Moraes Bezerra (2013, p. 267) salienta que: “A experiência de olhar a própria prática pedagógica propicia uma perspectiva reflexiva que, muitas vezes, não é fácil verbalizar”. Portanto, o processo de entendimento balizado pela Prática Exploratória nos fez olhar para as emoções no dia a dia em sala de aula. Entendemos que trazer a reflexão sobre crenças e emoções para o ambiente de sala de aula colabora para o desenvolvimento mútuo e para a qualidade das vidas nesse contexto.

Retomamos a primeira pergunta de pesquisa: “Quais emoções emergiram durante as aulas de inglês da professora participante?”. Compreendemos que as emoções relacionadas à ansiedade, angústia e frustração emergiram nos momentos em que Bessa precisou gerenciar

alguns conflitos entre os estudantes, bem como quando externou a sua crença sobre a necessidade de “controlar” a turma. As emoções positivas como a alegria e a empolgação afloraram quando percebeu que as atividades propostas para a turma foram aceitas pelos estudantes de forma positiva e realizadas de acordo com as suas expectativas.

Em relação à segunda pergunta de pesquisa: “De que forma essas emoções interagem com as suas crenças sobre ensinar inglês e interferem na sua prática docente?”, entendemos que a crença sobre a necessidade de “deter o controle” do comportamento da turma contribuiu para gerar em Bessa tanto emoções negativas, como o estresse e a irritação, nos momentos em que surgiram conflitos entre os estudantes que dificultaram a execução das tarefas propostas, quanto positivas (felicidade e empolgação), ao sentir que foi capaz de realizar as atividades planejadas com tranquilidade. Percebemos que, ao notar os obstáculos interacionais que surgiram das vidas dos estudantes, as decisões tomadas por Bessa acabaram por privilegiar a manutenção da crença sobre o “controle” e, dessa maneira, não foi aproveitada a oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento mútuo a partir da reflexão sobre as questões relacionais que surgiram nas aulas.

Nos encontros de orientação, Bessa relatou que rever o diário fê-la compreender suas reações emocionais ao longo das aulas, e se entender melhor enquanto professora, em um processo constante de reflexão e construção. Considerando o contexto de formação de professores de línguas, o exercício reflexivo proporcionado pela Prática Exploratória, através do trabalho para entender as questões que interferem nas qualidades das vidas, contribui para o desenvolvimento do letramento emocional (GOLEMAN, 1995; SORIN, 2004) dos(as) praticantes do ensino e aprendizagem de línguas. Por conseguinte, esse campo de pesquisa, em plena expansão, abre caminho para investigações que abordam diversos temas, entre eles a construção de entendimentos sobre as próprias emoções e as dos outros, o desenvolvimento das habilidades comunicativas, a empatia e a motivação.

Referências

ALLWRIGHT, D. Exploratory practice: rethinking practitioner research. *Language Teaching Research*, v.7, p. 113-141, 2003. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1191/1362168803lr118oa?journalCode=ltra>. Acesso em: 14 jan. 2024.

ARAGÃO, R. Beliefs and emotions in foreign language learning. *System*, London, v. 39, p. 302-313, 2011. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0346251X11000893>. Acesso em: 20 jan. 2024.

- ARAGÃO, R.; CAJAZEIRA, R. (2017). Emoções, crenças e identidades na formação de professores de inglês. *Revista Caminhos em Linguística Aplicada*, Taubaté, v.16, n. 2, 1º sem, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unitau.br/ojs/index.php/caminhoslinguistica/article/view/2212> Acesso em: 12 jan. 2024.
- BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Linguagem & Ensino*, Belo Horizonte, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/15586> Acesso em: 12 jan. 2024.
- BARCELOS, A.M.F; SANTOS, S.L.C. Ensino e aprendizagem de espanhol: o que dizem os estudos a respeito das crenças de alunos? *Polifonia*, Cuiabá, v.27, n.47, p. 281-298, 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/10490>. Acesso em: 03 jan. 2024.
- BARCELOS, A.M.F; MORAES R. *Afetividade e emoções no ensino de línguas: múltiplos olhares*. Viçosa, MG: Universidade Federal de Viçosa; Pontes, 2011.
- BENESCH, Sarah. *Emotions and English Language Teaching: Exploring Teachers' Emotion Labor*. New York: Routledge, 2017.
- CHANG, H., NGUNJIRI, F. W.; HERNANDEZ, K. C. *Collaborative autoethnography*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press, 2013.
- CLOUGH, Patricia; HALLEY, Jean. *The affective turn: Theorizing the social*. EUA: Duke University Press, 2007.
- COLOMBO GOMES, G. S; SILVEIRA, F.V. Imagens e questões intrigantes para duas praticantes exploratórias: sobre crenças e emoções de crianças aprendizes de inglês como língua franca. In: COLOMBO GOMES, G.S.; BARCELOS, A.M.F. (Orgs.) *Emoções e ensino de línguas*. Curitiba: CRV, p. 65-88, 2023.
- COSTA, J.C. P. A autoetnografia como opção metodológica no estudo antropológico das situações de vulnerabilidade: exemplo de um caso de hipotireoidismo. *Revista Pesquisa Qualitativa*. São Paulo (SP), v.5, n.8, p. 290-311, 2017. Disponível em: <https://novaresearch.unl.pt/en/publications/a-autoetnografia-como-opcao-metodologica-no-estudo-antropologico-> Acesso em: 07 jan. 2024.
- DAMASIO, Antonio. *Looking for Spinoza: Joy, sorrow and the feeling brain*. New York: Harcourt Brace, 2003.
- DAMASIO, Antonio. *Self Comes to Mind: Constructing the Conscious Brain*. New York: Pantheon, 2010.
- DENZIN, Norma, K; LINCOLN, Yvonna, S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. IN: e col. *O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: ArtMed, p.15-41, 2006.
- ECKMAN, P. Facial expression and emotion. *American Psychologist*, v. 48, n. 4, p. 384–392, 1993.

ELLIS, Carolin., BOCHNER, Art. Autoethnography, personal narrative, reflexivity: Researcher as subject. In Denzin, Norma; Lincoln, Yvonna (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (2nd Ed.), Sage Publications, p. 733-768, 2000.

GKNOU, C.; MILLER, E.R. Caring and emotional labour: Language teachers' engagement with anxious learners in private language school classrooms. *Language Teaching Research*, p. 1-17, 2017.

GOLEMAN, D. *Emotional Intelligence*. USA: Bantam Books, 1995.

HANKS, J. Exploratory Practice: Language Teaching and Language Learning. In: ALLWRIGHT, Dick.; HANKS, Judith. (Eds.). *The Developing Language Learner: An Introduction to Exploratory Practice*. Hampshire, United Kingdom: Palgrave Macmillan. p. 612-633, 2009.

IZARD, C. E. The Many Meanings/Aspects of Emotion: Definitions, Functions, Activation, and Regulation. *Emotion Review*, 2(4), 363–370, 2010.

LEDOUX, Joseph. *Synaptic Self: How our brains become who we are*. New York: Viking, 2002.

LEDOUX, J. Evolution of human emotion A view through fear. *Progressive Brain Research*, 195, 431–442, 2012.

MILLER, I.K. Construindo parcerias universidade-escola: caminhos éticos e questões crítico-reflexivas. In: GIMENEZ, T.; GÓES, M. C. G. (Orgs.). *Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social*. Campinas: Pontes Editores, p. 109-129, 2010.

MILLER, I. K.; MONTEIRO, M.C.G. de G ; BARRETO, B. C. . Work for Understanding as Innovation in Initial Teacher Education Programs. In: Barwani, T.A.; Flores, M. A.; Imig, D.. (Org.). *Leading Change in Teacher Education: Lessons from Countries and Education Leaders around the Globe*. 1ed.Londres: Routledge, v. 1, p. 23-38, 2019.

MORAES BEZERRA, I. C. R. *Com quantos fios se tece uma reflexão? Narrativas e argumentações no tear da interação*. Tese de Doutorado em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/10477/10477_1.PDF. Acesso em: 03 jan. 2024.

MORAES BEZERRA, I. C. Aprender e Ensinar Inglês: O que o afeto tem com isso. São Gonçalo, *Soletras*, n.25, p. 256-281. 2013. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/soletras/article/view/6350>. Acesso em: 08 jan. 2024.

MORAES BEZERRA, I. C. R.; SILVEIRA, F. V. R. Reflections on exploratory practice and the affective mind: the exploratory meeting as a niche to the construction of affective scaffolding in pandemic times. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v.22, n.1, p. 211-240, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/yfPwwpshyvXSZxddNhqzxwg/abstract/?lang=en>. Acesso em: 08 jan. 2024.

PANKSEPP, Jaak. *Affective Neuroscience*. New York: Oxford University Press, 1998.

PANKSEPP, Jaak. Affective consciousness: Core emotional feelings in animals and humans. *Consciousness and Cognition*, v.14, p. 30–80, 2005.

SAMPSON, Richard J. *Complexity in Second Language Study: Emotions Emergent Sensemaking in Social Context*. New York, EUA: Routledge, 2023.

SANTOS, S.M. O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios. *PLURAL*, Revista do Programa de Pós-graduação em Sociologia da USP, São Paulo, v.24.1, p.214-241, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/plural/article/view/113972>. Acesso em: 10 jan. 2024.

SILVEIRA, F.V.R. A relação entre crenças e a ansiedade de língua estrangeira: um estudo de caso. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Fluminense. Niterói, Brasil, 2008.

SILVEIRA, F.V.R. *Ressignificando a ansiedade na aprendizagem de línguas estrangeiras através das crenças: um estudo exploratório*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, Brasil, 2012. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/21054/21054_1.PDF. Acesso em: 12 jan. 2024.

SILVEIRA, F.V.R. “Por que não joga tudo pra cima e abandono de vez o aprendizado em inglês?” Reflexões e entendimentos sobre a ansiedade de língua estrangeira. *Pensares em Revista*, n.23, p. 141-162, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/60525/40252>. Acesso em: 12 jan. 2024.

SORIN, R. Teaching emotional literacy. In: Bhatnagar, Meenu, (ed.) *Emotional Literacy: concept, application and experiences*. ICFAI University Press, Hyderabad, India, 2009. p 43-52.

ZEMBYLAS, Michalinos. Beyond teacher cognition and teacher beliefs: The value of ethnography of emotions in teaching. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, Michigan, EUA, p. 465-487, 2005.

Recebido em: 10/03/2024.

Aceito em: 24/04/2024.