

ELECÍNTIA MEDINA VIEIRA

**O AMOR PEDAGÓGICO NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA:
CRENÇAS, EMOÇÕES E AÇÕES DE UMA PROFESSORA DE ESCOLA PÚBLICA**

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
2023**

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

T

V658a
2023
Vieira, Elecíntia Medina, 1989-
O amor pedagógico no ensino de língua inglesa: crenças,
emoções e ações de uma professora de escola pública / Elecíntia
Medina Vieira. – Viçosa, MG, 2023.
1 dissertação eletrônica (122 f.): il. (algumas color.).

Inclui anexos.

Orientador: Ana Maria Ferreira Barcelos.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa,
Departamento de Letras, 2023.

Referências bibliográficas: f. 104-112.

DOI: <https://doi.org/10.47328/ufvbbt.2023.369>

Modo de acesso: World Wide Web.

1. Língua inglesa - Estudo e ensino. 2. Crença e dúvida.
3. Emoções. 4. Professores de inglês - Formação. I. Barcelos,
Ana Maria Ferreira, 1966-. II. Universidade Federal de Viçosa.
Departamento de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras.
III. Título.

CDD 22. ed. 428.7


ELECÍNTIA MEDINA VIEIRA

**O AMOR PEDAGÓGICO NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA:
CRENÇAS, EMOÇÕES E AÇÕES DE UMA PROFESSORA DE ESCOLA PÚBLICA**


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: 24 de março de 2023.

Assentimento:

Documento assinado digitalmente
 ELECINTIA MEDINA VIEIRA
Data: 15/06/2023 14:34:43-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Elecíntia Medina Vieira
Autora

Documento assinado digitalmente
 ANA MARIA FERREIRA BARCELOS
Data: 15/06/2023 15:00:40-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Ana Maria Ferreira Barcelos
Orientadora

Dedico este trabalho a todos os professores que amam suas profissões e que vivem o amor pedagógico na prática; aos meus professores, desde o pré-escolar até a pós-graduação, que demonstravam esse amor, principalmente, aquelas professoras de Língua Inglesa que me fizeram apaixonar pela língua e me inspiraram na escolha da profissão. Em especial, uma professora do Ensino Fundamental II, da rede pública estadual: Sandra do Carmo Aquino de Laet, que sempre levava músicas em inglês para a sala de aula e me fez apaixonar pelo inglês, e as professoras do curso de idiomas em que estudei: Rosemary Gomes, que além de nos ajudar a praticar o inglês através de músicas e clipes, encantava-me com seu jeito de ser, como uma atriz na sala, preparando aulas sempre divertidas e alegres; e Magaly Barbosa, que além de professora, foi uma amiga, que sempre me escutava e dava conselhos; e, por fim, no Mestrado, Ana Maria Barcelos, que me ensinou e me ensina, a cada dia, a como colocar o amor pedagógico em prática, através de seu bom exemplo.

AGRADECIMENTOS

Tudo bem, eu admito: sou fã incondicional do amor. Caetano (2021, p. 121).

Agradeço a Deus, primeiramente, por ter me dado força e sabedoria para não desistir, apesar das dificuldades. Tornar-me Mestre em Estudos Linguísticos foi um sonho realizado, sobretudo, com este tema de pesquisa. Além disso, também era um sonho me tornar Mestre em uma universidade federal, já que, para a graduação, era muito nova e, aos 17, tinha muito medo de estudar longe de casa.

Agradeço à Universidade Federal de Viçosa, ao PPG-Letras (Programa de Pós-graduação em Letras), a todos funcionários, principalmente ao Vinícius Leal, por sempre ter me auxiliado com todas minhas dúvidas, com tanto compromisso; a todos os professores, tanto no Departamento de Letras: Ana Carolina Reis e Mônica Melo, que tornaram a Análise do Discurso tão simples, pelas ótimas e detalhadas explicações e aulas preparadas com todo o cuidado; Idalena Chaves, que acolheu a mim e ao meu tema de pesquisa em sua disciplina com todo carinho, chamando-me de “professora do amor”; Ana Luisa Gediél, que, por um tempo do Mestrado, foi coordenadora, e me ofereceu todo suporte que precisava, com toda dedicação; e, do Departamento de Educação, Bethania Geremias, que me apresentou, com todo amor, mais sobre bell hooks e o diálogo de suas obras com as obras de Paulo Freire.

Agradeço, imensamente, à minha professora e orientadora Ana Maria Barcelos, pela confiança e auxílio em todos os momentos. Por toda a paciência, a compreensão e atenção constante com minhas emoções. Agradeço pela confiança e por me fazer acreditar em minha própria capacidade, e com que eu me sinta, realmente, uma pesquisadora. Agradeço ao acolhimento de quando eu precisava, o suporte às minhas dúvidas e questionamentos e, principalmente, a crença no tema da minha investigação: o amor pedagógico. Por ter pensado e acreditado, junto comigo, que este era, de fato, um assunto importante e que precisava ser investigado, merecendo ser o enfoque de um trabalho científico. Somente uma pessoa e professora amorosa poderia acreditar em um tema desta natureza, porque, Ana, você vive esse tema em sua prática diária. Mesmo com tanto conhecimento, você ensina com humildade, escuta-nos, mostra-nos que somos importantes, que nossas emoções e crenças são fundamentais e merecem ser ouvidas e compreendidas. Agradeço por me apresentar bell hooks e permitir que eu pesquisasse o amor pedagógico junto com você – é uma honra! Enfim, agradeço por todo o amor para comigo e com esta pesquisa. Sem você, eu não conseguiria!

Agradeço à participante desta pesquisa por ter acreditado em mim e em meu estudo investigativo, pelo interesse em participar e por ter cedido sua sala de aula e tempo para que esta pesquisa fosse realizada.

Agradeço ao meu pai, João Darli Vieira, pelas orações e por sempre acreditar em mim. Agradeço à minha mãe, Aparecida Medina, por além das orações, sempre me ouvir e me aconselhar. Agradeço ao meu querido irmão e melhor amigo, Heuller, por ser meu amparo quando precisei. Agradeço ao meu avô materno, Joaquim (Quinzinho Medina) (*in memoriam*) e à minha avó materna Joana Vieira (Zoca), pelas orações e por sempre se preocuparem comigo. Em particular, à minha avó materna, Therezinha Vieira, pelas orações e pelo carinho. Por se orgulhar de mim e da minha profissão, por falar da profissão professor com tanto encanto e brilho no olhar, dar-me esperança através de sua fala e seu abraço confortador. Ao meu avô paterno, Francisco Xavier Vieira (*in memoriam*), que sempre rezava “*Estrela do céu*”, para que eu conseguisse a aprovação no Mestrado, e, infelizmente, foi-se sem saber que consegui. Vovô, esse título de Mestre vai para o senhor, que me educou com amorosidade. Agradeço a todos meus familiares e amigos, que sempre torceram por mim e compreenderam minha ausência por conta dos estudos! Agradeço, especialmente, ao meu namorado, Jackson Júlio Furtado Melo, pelo companheirismo, confiança e escuta, sempre muito paciente sobre a pesquisa e pela companhia em todas às idas à Viçosa. Tudo isso foi muito importante para mim!

Agradeço aos meus amigos do grupo de pesquisa, Lucas Araújo, por ter me ajudado, em todas as etapas, sanando minhas dúvidas; Cinthya Andrade, por toda ajuda e compreensão; Helena Stürmer, por me ajudar, não só com dúvidas em relação à escrita, mas também, emocionalmente, principalmente, no dia do Seminário de Qualificação - jamais esquecerei! Nair Andrade, pelas contribuições, com tanto apreço, ao meu estudo, e à Raquel Pompeia, por ter sido um anjo em minha vida, pois, além de me ajudar na escrita, ouviu-me e acolheu em todos os momentos.

Agradeço a todos os meus amigos do Mestrado da turma de 2021, pela força que me passaram e por toda a ajuda: Bárbara, Jéssica, Matheus, Weslen, Camila, Carolina Zorzal, Viviane e Sérgio. Sobretudo, minhas companheiras de grupos de trabalho: Amanda e Bruna - agradeço pela compreensão, paciência e amizade. À Carolina Macedo, pela parceria nos trabalhos ao longo do Mestrado e pelas conversas e desabafos.

Agradeço a todos os amigos com os quais cursei as disciplinas no Departamento de Letras, principalmente, Mariane Almeida e Valkíria Müller; e no Departamento de Educação, de modo especial, à Sandra Gomes, um doce de pessoa, que foi minha parceira nos grupos de apresentação de trabalho. Agradeço aos professores participantes da disciplina de Emoções no

Ensino e Aprendizagem de Línguas: Andréia Turolo, Ane Cibele Palma, Fernanda Silveira, Gysele Colombo e Rafael Zaccaron. Sou grata pelas discussões e contribuições à minha pesquisa.

Agradeço à professora Fernanda Silveira pelas contribuições à banca do Seminário de Qualificação, e aos professores Fabiano Ramos e Cida Zolnier, pelo aceite à banca da minha dissertação. Agradeço à Marina de Paulo Nascimento, pela revisão deste trabalho e simpatia com a qual me atendeu.

Agradeço a todos meus ex-professores do CEI (Curso de Especialização em Língua Inglesa), da UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais) - (2019), especialmente, à Andréa Mattos e Maralice de Souza Neves, pelas indicações de leituras e ensinamentos que tanto me ajudaram a escrever o projeto de Mestrado, e à minha amiga Stefani Toledo, agradeço de todo coração pelo carinho e paciência em me ajudar com todas as dúvidas com relação ao projeto. Também agradeço a todos os envolvidos no projeto Educonle (Educação Continuada de Professores de Línguas Estrangeiras), da UFMG, principalmente, à professora Érika Amâncio Caetano, pelas incríveis *Language Lessons*, por ter me ensinado muito mais do que conhecimento relativo ao inglês, mas também sobre a vida: suas aulas eram sempre divertidas, alegres e emocionantes.

Agradeço aos colegas de serviço, funcionários da escola da rede pública e do curso de idiomas, escolas nas quais trabalho. Trabalhar e ser estudante/pesquisadora não é fácil, por isso, agradeço aqueles que me compreenderam, tiveram paciência e me ajudaram durante todo o período do Mestrado. Foi muito difícil conciliar dois empregos, sendo professora, com tantas provas para formular e corrigir, diários e boletins para preencher, reuniões para participar, sábados letivos, reposições de greve, correções de exercícios, datas para entregas de artigos de disciplinas do Mestrado, leituras, pesquisas, e entregas de capítulos. É muito cansativo, e, às vezes, pensamos em desistir, por isso, é tão importante a empatia, a gentileza e a compreensão dos outros, o que muito agradeço.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Na nossa imaginação ela entrava voando pela sala (como um anjo) e tinha estrelas no lugar do olhar. Tinha voz e jeito de sereia e o vento o tempo todo nos cabelos (na nossa imaginação). Seu riso era solto como um passarinho. Ela era uma professora inimaginável. Ziraldo (1995, p. 5-11) – Uma professora muito maluquinha.

RESUMO

VIEIRA, Elecíntia, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, março de 2023. **O amor pedagógico no ensino de língua inglesa: crenças, emoções e ações de uma professora de escola pública.** Orientadora: Ana Maria Ferreira Barcelos.

Ainda que existam muitos trabalhos a respeito de emoções na Linguística Aplicada (LA) (SERPA, 2014; GUSMÃO, 2015; FERNANDES, 2017; BORGES, 2017; AQUINO, 2018; VIEIRA, 2019; CAMARGO, 2020; GODOY, 2020) e estudos voltados ao amor no ensino de línguas estrangeiras (LE) (BARCELOS e COELHO, 2016; PAVELESCU e PETRIC, 2018; LI e RAWAL, 2018; BARCELOS, 2020), o amor pedagógico ainda é pouco pesquisado na área de LA no exterior e, no Brasil, não existem trabalhos sobre o tema. Pesquisas em LA, em sua maioria, enfocam emoções como ansiedade (ARAGÃO, 2007; ARNOLD, 1999; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011), prazer (DEWAELE e MACINTYRE, 2014) e esperança (CIARROCHI *et al.*, 2007). Contudo, conforme Barcelos e Coelho (2016), o amor é uma das emoções mais importantes que os professores podem cultivar e, por isso, deve ser levado em consideração na Educação e no ensino de LE. Tendo essa escassez em consideração, este trabalho investiga o amor pedagógico no ensino de Língua Inglesa através da identificação das crenças de uma professora sobre o amor pedagógico e da compreensão da relação entre suas crenças, emoções e ações. A fundamentação teórica se baseou nos estudos sobre amor pedagógico (BARCELOS, 2019; HATT, 2005; MÄÄTTÄ e UUSIAUTTI, 2011, 2012, 2014), crenças (BARCELOS, 2001, 2004, 2007, 2014; BARCELOS e KALAJA, 2013; BORGES, 2017, 2019; COELHO, 2005) e emoções (ARAGÃO, 2005; BARCELOS, 2015; BARCELOS e ARAGÃO, 2018; BARCELOS e RUOHOTIE-LYHTY, 2018; SOUZA e ARAGÃO, 2017) no ensino e aprendizagem de LE. Esta é uma pesquisa qualitativa realizada em uma escola pública de uma cidade do interior de Minas Gerais. Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados: 1) um questionário de perfil e sobre crenças e emoções referente ao amor pedagógico, 2) uma entrevista semiestruturada, 3) uma narrativa escrita, 4) uma narrativa visual, e 5) observação de aulas e anotações de campo. Os dados foram analisados de acordo com a análise de conteúdo (BARDIN, 2016). Os resultados sugeriram crenças a respeito do ensino e aprendizagem de inglês e ao amor pedagógico, tais como o amor à profissão e aos alunos. As emoções de tristeza e alegria estavam relacionadas às crenças a respeito da indisciplina dos alunos e também ao amor e status da profissão. As ações da professora parecem ter sido influenciadas por suas crenças que, por sua vez, geraram emoções de tristeza e alegria, corroborando a relação entre crenças, ações e emoções, conforme a literatura. As implicações

deste estudo apontam para a relevância da inclusão da pedagogia amorosa nos currículos dos cursos de Letras.

Palavras-chave: Crenças. Emoções. Formação de Professores. Língua Inglesa. Amor Pedagógico.

ABSTRACT

VIEIRA, Elecíntia, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, March, 2023. **Pedagogical love in English language teaching: beliefs, emotions and actions of a public-school teacher.** Advisor: Ana Maria Ferreira Barcelos.

Although there are many studies on emotions in Applied Linguistics (AL) (SERPA, 2014; GUSMÃO, 2015; FERNANDES, 2017; BORGES, 2017; AQUINO, 2018; VIEIRA, 2019; CAMARGO, 2020; GODOY, 2020) and studies focused on love in teaching foreign languages (FL) (BARCELOS and COELHO, 2016; PAVELESCU and PETRIC, 2018; LI and RAWAL, 2018; BARCELOS, 2020), pedagogical love there has been little research in the area of AL abroad and, in Brazil, we have not found studies on this subject. Research in AL mostly focuses on emotions such as anxiety (ARAGÃO, 2007; ARNOLD, 1999; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011), enjoyment (DEWAELE and MACINTYRE, 2014) and hope (CIARROCHI *et al.*, 2007). However, according to Barcelos and Coelho (2016), love is one of the most important emotions that teachers can cultivate and, therefore, must be considered in education and FL teaching. Taking this scarcity into account, this master's thesis investigates pedagogical love in English Language teaching by identifying a teacher's beliefs about pedagogical love and understanding the relationship among her beliefs, emotions and actions. The theoretical foundation was based on studies on pedagogical love (BARCELOS, 2019; HATT, 2005; MÄÄTTÄ and UUSIAUTTI, 2011, 2012, 2014), beliefs (BARCELOS, 2001, 2004, 2007, 2014; BARCELOS and KALAJA, 2013; BORGES, 2017, 2019; COELHO, 2005) and emotions in FL teaching and learning (ARAGÃO, 2005; BARCELOS, 2015; BARCELOS and ARAGÃO, 2018; BARCELOS and RUOHOTIE-LYHTY, 2018; SOUZA and ARAGÃO, 2017). This is a qualitative research carried out in a public school in a small town of Minas Gerais. As data collection instruments were used: 1) a profile questionnaire and about beliefs and emotions directed to pedagogical love, 2) a semi-structured interview, 3) a written narrative, 4) a visual narrative, and 5) observations of classes and field notes. Data were analyzed according to content analysis (BARDIN, 2016). The results suggested beliefs about teaching and learning English and pedagogical love, such as love for the profession and students. The emotions of sadness and joy were related to beliefs about students' indiscipline and the love and status of the profession. The teacher's actions seem to have been influenced by her beliefs which, in turn, generated emotions of sadness and joy, corroborating the relationship among beliefs, actions and emotions, according to the literature. The implications of this study point to the relevance of including loving pedagogy in the curriculum of Language undergraduate

courses.

Keywords: Beliefs. Emotions. Teacher Education. English. Pedagogical Love.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Narrativa Visual de Patrícia.....	64
Figura 2 - Características do Amor Pedagógico para Patrícia.....	70

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Artigos empíricos encontrados em Linguística Aplicada e em Educação	47
Quadro 2 - Artigos teóricos na Psicologia Positiva e em Educação.	49
Quadro 3 - Perfil de Patrícia	53
Quadro 4 - Crenças de Patrícia	62
Quadro 5 - Emoções de Patrícia.....	77
Quadro 6 - Ações vinculadas à emoção de raiva de Patrícia frente à indisciplina dos alunos.....	78
Quadro 7 - Práticas Pedagógicas de Patrícia.....	87

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC – Anotações de campo.

APA – *American Psychological Association*.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.

E – Entrevista.

Q – Questionário.

LA – Linguística Aplicada.

LE – Língua Estrangeira

LI – Língua Inglesa.

NE – Narrativa Escrita.

NV – Narrativa Visual.

OBS - Observação de aula.

PP - Psicologia Positiva

PPG-Letras – Programa de Pós-Graduação em Letras.

SciELO – *Scientific Electronic Library Online*.

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais.

UFV – Universidade Federal de Viçosa.

SUMÁRIO

CAPÍTULO I	17
INTRODUÇÃO	17
1. INTRODUÇÃO	17
1.1. <i>Objetivo geral</i>	18
1.2. <i>Justificativa</i>	19
1.3. <i>Organização do texto</i>	20
CAPÍTULO II.....	21
REVISÃO DE LITERATURA.....	21
2. REVISÃO DE LITERATURA	21
2.1. <i>Crenças no ensino e na aprendizagem de línguas estrangeiras</i>	21
2.1.1. Definição de crenças e sua importância	21
2.1.1.1. Crenças e ações de professores	25
2.2. <i>Emoções no ensino e na aprendizagem de línguas estrangeiras</i>	27
2.2.1. Definição de emoções e sua importância	27
2.2.2. A relação entre emoções, crenças e ações de professores	30
2.3. <i>Amor pedagógico e sua importância nos processos de ensino e aprendizagem</i>	32
2.3.1. Amorosidade para Paulo Freire	33
2.3.2. O amor para bell hooks.....	36
2.3.3. Amor pedagógico	38
2.3.4. Definição do amor pedagógico.....	43
2.3.5. Pesquisas sobre o amor na área da Educação, Psicologia Positiva e Ensino de Línguas Estrangeiras.....	46
CAPÍTULO III	51
METODOLOGIA.....	51
3. METODOLOGIA	51
3.1. <i>Natureza da pesquisa</i>	51
3.2. <i>Contexto e participante</i>	52
3.3. <i>Instrumentos de coleta de dados</i>	54
3.3.1. Questionário	54
3.3.2. Observação de aulas	55
3.3.3. Narrativa escrita.....	57
3.3.4. Narrativa visual.....	58
3.3.5. Entrevista	59
3.4. <i>Análise dos dados</i>	60
CAPÍTULO IV.....	62
4.1. <i>Crenças da professora</i>	62
4.1.1. Ideologia do pouquinho: crenças sobre os alunos	63
4.1.2. Ideologia do pouquinho na prática	66
4.2 <i>Crenças sobre amor pedagógico</i>	70
4.2.1. Características do amor pedagógico	70
4.2.1.1. Amor à profissão	70
4.2.1.2. Amor aos alunos	74
4.3. <i>Emoções da professora</i>	77
4.3.1. Raiva.....	77

4.3.2. Tristeza	80
4.3.3. Alegria	82
4.3.4. Amor.....	85
4.4. <i>Ações da professora</i>	87
4.4.1. Práticas pedagógicas.....	87
4.4.2. Indisciplina	90
4.5. <i>A relação entre as crenças, emoções e ações</i>	92
CAPÍTULO V	95
5.1. <i>Retomando as perguntas de pesquisa</i>	95
5.1.1. Quais as crenças de uma professora de escola pública sobre o amor pedagógico no ensino de LI?	95
5.1.2. Qual a relação dessas crenças com a prática da professora?	96
5.1.3. Quais emoções a professora vivencia em sua prática?	96
5.1.4. Qual a relação entre as crenças, emoções e ações da professora?	97
5.2. <i>Implicações</i>	99
5.3. <i>Limitações</i>	101
5.4. <i>Sugestões para pesquisas futuras</i>	101
REFERÊNCIAS	104
ANEXOS	113
ANEXO 1 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	113
.....	113
ANEXO 2 - QUESTIONÁRIO.....	116
ANEXO 3 - NARRATIVA ESCRITA.....	118
ANEXO 4 - NARRATIVA VISUAL	120
ANEXO 5 - ENTREVISTA.....	122

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

Fico querendo falar de amor com medo de quem vai ouvir, meditando e sonhando sem me dar sequer o direito de me distrair... Quanto amor abrigo no meu ser! Caetano (2021, p. 107).

1. Introdução

Ao longo da história do ensino de línguas, nem sempre houve uma grande atenção às emoções. A ênfase era voltada a fatores de ordem racional da língua (BARCELOS, 2015a). Segundo Swain (2013, p. 195), as emoções eram como “o elefante na sala”, já que as pessoas tinham conhecimento de sua existência, mas eram pouco estudadas e compreendidas, sendo vistas como inferiores ao pensamento racional. Entretanto, Pavlenko (2013, p. 5) menciona a “virada afetiva”, que gerou uma mudança e ampliação nas pesquisas sobre o papel da afetividade e uma maior atenção às emoções na aquisição de uma segunda língua. Nesse contexto, diversos estudos apontam que as emoções têm um papel fundamental nos processos de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira (doravante LE) - (ARNOLD, 1999; ARAGÃO, 2005; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011; BARCELOS, 2015a; SOUZA e ARAGÃO, 2017; BARCELOS e RUOHOTIE-LYHTY, 2018; BARCELOS e ARAGÃO, 2018; DEWAELE e LI, 2020), já que, para compreendermos esses processos, é necessário considerar não apenas os aspectos cognitivos, mas também os afetivos.

As emoções fazem parte de nossas vidas nos mais diferentes contextos e formas e, por isso, estão presentes também no ensino e na aprendizagem de LE. Nesse contexto, desempenham um papel importante na aprendizagem e se relacionam a assuntos relevantes a respeito do dia a dia do professor (ARAGÃO, 2008). Como tema de pesquisa de crescente interesse na área da Linguística Aplicada (doravante LA), as pesquisas, na maioria dos casos, têm enfatizado emoções como ansiedade (ARAGÃO, 2007; ARNOLD, 1999; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011), prazer (DEWAELE e MACINTYRE, 2014) e esperança (CIARROCHI *et al.*, 2007). Entretanto, o amor¹, mesmo sendo uma emoção que todos vivenciam, ainda não é muito investigado nesse campo (BARCELOS e COELHO, 2016).

Conforme Barcelos e Coelho (2016), em muitos trabalhos sobre emoções, tais quais o de LeDoux (1996), a palavra *amor* não é mencionada ou é pouco referida, assim como em

¹ Neste trabalho, o amor está sendo utilizado no sentido de amor pedagógico, que será definido no capítulo 2.

Goleman (1996). Desse modo, na LA, o amor acaba sendo ignorado (BARCELOS e COELHO, 2016). Entretanto, internacionalmente, existem trabalhos que o investigam no âmbito do ensino de LE (PAVELESCU e PETRIC, 2018; LI e RAWAL, 2018; BARCELOS, 2020).

Pavelescu e Petric (2018) investigaram as emoções de alunos adolescentes com relação à aprendizagem de LE, sendo encontradas as emoções do amor e do prazer, demonstrando que o amor os motivava a aprender a língua. Li e Rawal (2018) investigaram as emoções de professores sobre o ensinar, mostrando que o amor dos professores sobre sua profissão e por seus alunos os motivam a permanecerem e investirem no ensino. Barcelos (2020) aborda a importância do amor em nossas vidas e sua relevância no contexto escolar e expressa a necessidade de o pesquisar, em busca de um ensino mais humano. Em um trabalho empírico, a autora analisa a narrativa de uma aluna e encontra elementos do amor pedagógico relacionados à paz² e à identidade. Apesar da existência desses trabalhos, esse assunto ainda é pouco investigado. Concordo com Barcelos e Coelho (2016) quando afirmam que o amor é uma das emoções mais importantes que os professores podem cultivar e, por isso, deve ser levado em consideração na Educação e, especificamente, no ensino de LE.

À vista da lacuna de estudos que investigam o amor no ensino de LE e as crenças e emoções de professores nesse limiar, este trabalho objetiva colaborar para o avanço do tema em questão. Para tanto, busco investigar a pedagogia amorosa³ no ensino de LE, mais precisamente, no ensino de Língua Inglesa (LI), através da identificação das crenças de uma professora sobre o amor pedagógico e da forma como ele se concretiza e afeta suas emoções. Baseio-me, para tanto, nas seguintes perguntas de pesquisa: (a) Quais as crenças de uma professora de escola pública sobre o amor pedagógico no ensino de LI? (b) Qual a relação dessas crenças com a prática dessa professora? (c) Quais emoções ela vivencia em sua prática?; (d) Qual a relação entre suas crenças, emoções e ações?

1.1. Objetivo geral

Investigar as crenças de uma professora de LI sobre o amor pedagógico e compreender a relação de suas crenças com suas emoções e sua prática.

² Paz interior (dentro da pessoa), interpessoal (paz entre pessoas) e intergrupar (paz entre grupos maiores, baseado em raça, religião, idade, etc.) – (OXFORD, 2013).

³ O termo "pedagogia amorosa" foi utilizado no decorrer do trabalho, no mesmo sentido que o conceito de amor pedagógico.

Objetivos Específicos

- Identificar as crenças de uma professora sobre o amor pedagógico no ensino LI;
- Compreender a relação dessas crenças com suas ações;
- Caracterizar as emoções que ela vivencia em sua prática;
- Entender a relação entre suas crenças, emoções e ações.

1.2. Justificativa

Este trabalho se justifica por três razões principais. Em primeiro lugar, há uma escassez de investigações sobre o amor pedagógico. Ao realizar uma busca no *Google Acadêmico*, utilizando os termos “amor”, “amorosidade”, “pedagogia amorosa”, “pedagogia do amor” e “amor pedagógico” no ensino e na aprendizagem de LE, não foram encontrados trabalhos sobre esse tópico a nível nacional. Já no exterior, algumas pesquisas investigam o amor no campo apontado (PAVELESCU e PETRIC, 2018; LI e RAWAL, 2018; BARCELOS, 2020). Apesar de serem estudos importantes, voltados ao amor, nenhum deles foi realizado no contexto de uma escola pública brasileira ou investigou as crenças e emoções de professores em serviço a respeito do amor pedagógico.

Em segundo lugar, há uma lacuna de investigações que foquem no amor pedagógico relacionado às emoções dos professores. Trabalhos voltados às emoções dos professores em serviço têm sido realizadas na área de LA (RODRIGUES e SARAIVA, 2014; REZENDE, 2014; PADULA, 2016; ARAGÃO, 2017; MARTINS, 2017; FERREIRA, 2017; OLIVEIRA, 2019; OLIVEIRA, 2021). Embora, nas pesquisas de Rezende (2014) e Ferreira (2017) haja menção sobre a emoção do amor, não foram encontrados estudos que tratam especificamente sobre emoções e amor pedagógico no ensino de LE no contexto brasileiro.

Por fim, há uma falta de investigações sobre as crenças dos professores relativamente ao amor pedagógico no ensino e na aprendizagem de LE. Apesar da diversidade de trabalhos sobre as crenças de professores em serviço em LA (SERPA, 2014; GUSMÃO, 2015; FERNANDES, 2017; BORGES, 2017; AQUINO, 2018; VIEIRA, 2019; CAMARGO, 2020; GODOY, 2020) e das pesquisas que mencionam o amor (BORGES, 2017; GODOY, 2020), não há estudos sobre as crenças dos professores com relação ao amor pedagógico nesse campo.

1.3. Organização do texto

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos, incluindo esta introdução. No segundo capítulo, apresento o embasamento teórico da pesquisa e reflexões teóricas sobre crenças, emoções e amor pedagógico. No terceiro, detalho a metodologia de pesquisa para a realização desta pesquisa, como a escolha e o perfil da participante, os instrumentos de coleta utilizados e a análise de dados. No quarto, comento sobre os resultados da análise das crenças, emoções e ações da participante. No quinto, retomo as perguntas desta pesquisa, discuto as implicações, abordo as limitações e apresento sugestões de pesquisas futuras. Por fim, elenco as referências e anexos que compõem este estudo.

CAPÍTULO II

REVISÃO DE LITERATURA

A luz do amor está sempre em nós, por mais fria que seja a chama. Está sempre presente, esperando a faísca acender, esperando o coração para despertar e nos chamar de volta à primeira memória de ser a força vital dentro de um lugar escuro esperando para nascer - esperando para ver a luz. hooks (2000, p. 53).

2. Revisão de literatura

Neste capítulo, apresento o aporte teórico que fornece base para a realização deste estudo. Para isso, na primeira e na segunda seção, discorro sobre crenças e emoções com relação ao ensino e à aprendizagem de LE, respectivamente. Na terceira, abordo o amor pedagógico no mesmo âmbito.

2.1. Crenças no ensino e na aprendizagem de línguas estrangeiras

Nesta seção, inicialmente, apresento a definição de crenças e suas características, bem como sua importância no ensino e na aprendizagem de LE. Na subseção seguinte, abordo a relação entre crenças e ações de professores.

2.1.1. Definição de crenças e sua importância

A pesquisa sobre as crenças dos professores é um tema discutido na área da Educação desde os anos 70 (BARCELOS e KALAJA, 2013) e que se ampliou consideravelmente nos últimos 20 anos (BORG e ALSHUMAIMERI, 2019). Barcelos (2004) relata que os primeiros debates sobre o assunto tiveram um maior impacto nos anos 1980, no exterior, e que o termo “crenças sobre aprendizagem de línguas” surge em 1985. No princípio dos anos 1990, as discussões apareceram no Brasil, mas apenas depois dos anos 2000 foi possível observar uma expansão nos debates e estudos voltados às crenças sobre o ensino e a aprendizagem de LE (BARCELOS, 2004). Na Educação, segundo Ashton (2014), o número de trabalhos sobre crenças de professores tem aumentado grandemente nos últimos 60 anos. De acordo com a autora, o desenvolvimento dos estudos sobre as crenças de professores teve um início lento, mas se tornou mais dinâmico nos últimos anos, devido a uma maior comprovação da influência das crenças na mente e nas ações dos professores.

Ao pensarmos sobre crenças, comumente as associamos a ideias e opiniões que temos sobre nossa vida e tudo o que nos cerca, situação passível de refletir relativamente a nós mesmos, aos outros e ao meio ao qual pertencemos (NASCIMENTO; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2020).

Barcelos (2007) assevera que a noção de crenças é tão antiga quanto a humanidade, pois quando o indivíduo começa a pensar, também passa a acreditar em alguma coisa. Segundo Nascimento, Oliveira e Oliveira (2020), quando refletimos sobre crenças, já as associamos:

A ideias, opiniões e convicções que temos acerca de nossa vida e de tudo que nos rodeia, repercutindo em nossa postura diante de nós mesmos, dos outros e em relação ao ambiente do qual fazemos parte. Assim, podemos dizer que as crenças fazem parte da construção do nosso ser, implicando em nossas decisões, ações e emoções. (NASCIMENTO; OLIVEIRA; OLIVEIRA, p. 72, 2020).

A partir do excerto anterior, a definição de crenças pode parecer simples, porém os próprios autores questionam se essa concepção seria, de fato, suficiente. Nessa direção, afirmam que, mesmo existindo diversos estudos sobre crenças no campo do ensino, não há uma conformidade em relação ao seu significado. Neste ponto, discordo dos teóricos em alusão, haja vista a evidente conformidade sobre esse conceito, que pode ser verificada em diversos trabalhos científicos renomados (BARCELOS, 2004, 2007, 2013).

O conceito de crenças não é exclusivo da LA, pois, conforme Barcelos (2004), está presente em outras disciplinas, como Antropologia, Sociologia, Psicologia, Educação e Filosofia. A pesquisadora elucida que o interesse das crenças dentro da área de LA emergiu devido a uma mudança na visão de língua como produto, para valorizar o processo.

Dentre as principais definições de crenças adotadas, destaco a seguinte, pois melhor se adapta aos objetivos deste estudo:

Uma forma de pensamento, construções da realidade, formas de ver e perceber o mundo e seus fenômenos que são co-construídas em nossas experiências e que resultam de um processo interativo de interpretação e (re) significação, e de estar no mundo e fazer coisas com os outros. (BARCELOS, 2014, p. 10).

Assim, as crenças dos professores se referem ao que pensam sobre a docência e estão associadas às suas experiências de ensino e de aprendizagem de LE (COELHO, 2005; BARCELOS e KALAJA, 2013; FARRELL, 2016). Nascimento, Oliveira e Oliveira (2020), em concordância com Barcelos (2004), argumentam que as crenças são construídas na interação do indivíduo com o meio em que vive e se corporificam em costumes e formas de pensar e agir, podendo resultar também da nossa prática de reflexão. Segundo os autores, na LA, uma vez que

oferecem diversas implicações para a sala de aula, os trabalhos relativos às crenças sobre o ensino e a aprendizagem de LE ganharam força.

As crenças são “uma forma de pensamento” e todos nós as possuímos. Podemos desenvolvê-las através da interação social e, por isso, temos crenças distintas, já que vivenciamos diversas situações cotidianas (BARCELOS, 2007). Para Barcelos (2007) e Barcelos e Kalaja (2013), elas: (a) são dinâmicas, pois podem passar por mudanças e variar, dependendo da situação; (b) são socialmente construídas, já que podem mudar e se desenvolver através da interação; e (c) estão relacionadas às ações⁴, exercendo grande influência sobre elas.

Além de reafirmar o caráter social das crenças, Barcelos (2006) enfatiza que elas são, ao mesmo tempo, individuais, e podem ser, até mesmo, paradoxais. Elas integram a capacidade interpretativa dos professores para entender o mundo ao redor e lidar com problemas, podendo auxiliá-los a compreenderem a si mesmos e aos outros e a se adaptarem ao mundo.

Barcelos (2007) explica que há crenças mais centrais, fundamentadas em nossa experiência anterior e relacionadas com nossas identidades e emoções. Assim, para que haja mudança de crenças, importa conhecer a história de aprendizagem e de ensino e as emoções que perpassam todos esses processos. Segundo a autora, a sala de aula não é apenas o local para se aprender línguas maternas ou estrangeiras, mas também para refletir sobre a aprendizagem e os fatores que se relacionam a esse processo, tais quais as crenças, as estratégias de aprendizagem e suas possíveis mudanças.

Todos os professores em pré-serviço ou em serviço, novatos ou experientes, que trabalham com crianças, adolescentes ou adultos, possuem crenças sobre o ensino e a aprendizagem de LE, independentemente das condições e do contexto em que se encontrem, como esclarecem Barcelos e Kalaja (2013). As pesquisadoras indicam que a relevância do conhecimento das crenças está relacionada à reflexão de professores sobre suas práticas, ações e decisões em sala de aula, bem como respostas às mudanças e inovações aos processos de ensino e aprendizagem e a uma provável resistência às novas metodologias ou atividades pelos alunos.

Abdi e Asadi (2015) reconhecem que há diversos significados para as crenças de aprendizagem de LE, pois elas são múltiplas e surgem em diversos contextos. Para eles, a importância das crenças se dá por influenciarem as ações dos professores e dos alunos. Na perspectiva dos autores, as crenças dos alunos podem influenciar a motivação, a ansiedade, a proficiência e as ações em sala de aula. Ademais, nessa ótica, as crenças de um professor são

⁴ Sobre essa característica das crenças, como relacionada às ações, veremos com detalhes na subseção a seguir.

construções para compreender o mundo e que o guiam, funcionando como lentes através das quais podem assimilar novas experiências, orientar suas decisões e nortear seu planejamento, ações e convívio com os estudantes. As crenças do professor e dos alunos sobre a aprendizagem de LE podem apresentar diferenças, assim como as de professores em serviço e de professores em formação, acarretando insatisfação. Acrescento, ainda, que as crenças dos professores podem influenciar as crenças dos alunos e vice-versa. Assim, aquilo que docentes pensam sobre seus discentes pode interferir no que esses pensam sobre si e sobre os processos de ensino e aprendizagem, tal qual a situação inversa.

Ao realizarem um levantamento das dissertações desenvolvidas no Brasil, entre 1990 e 2018, Nascimento, Oliveira e Oliveira (2020) evidenciam o contínuo interesse pelas crenças e a importância que o assunto tem no ensino e na aprendizagem. Por sua vez, os estudos analisados pelos autores demonstram que as crenças de professores e alunos influenciam suas atitudes em sala de aula; e ainda, que não se deve ponderar sobre a Educação sem levá-las em consideração, e que, por isso, “crenças de professores e alunos devem ser enxergadas como possibilidades para que formadores e aprendizes possam evoluir de forma, construtiva, intelectual e humana.” (NASCIMENTO, OLIVEIRA, OLIVEIRA, 2020, p. 82).

Nascimento, Oliveira e Oliveira (2020) sugerem que as pesquisas relativas às crenças nos processos de ensino e aprendizagem requerem do pesquisador uma conduta ética e reflexiva, por envolverem a análise de opiniões e atitudes dos indivíduos. Acredito que determinada conduta deve estar presente em todo tipo de pesquisa, independente do assunto. Além disso, somente a reflexão não implica em mudanças de crenças; é preciso ação do professor, e para essa ação ser efetiva, considero ser necessário o apoio de toda a comunidade escolar.

Com relação aos professores e alunos da escola pública, Coelho (2005) cita algumas crenças comuns, tais como: o curso de idiomas é o único espaço para se aprender uma língua-alvo; os alunos não sabem nem português, por isso, seria difícil aprender Inglês; e não há como ensinar na escola pública, porque os alunos não conseguem aprender. Segundo a estudiosa, essas crenças prejudicam a democratização do ensino da língua e podem se tornar obstáculos no ensino de LI nas escolas públicas.

Para Coelho (2005), as crenças dos professores sofrem influência de terceiros, bem como das leituras e discursos que julgam ser importantes. As dos alunos, por sua vez, são influenciadas pelo que ouvem dos docentes, colegas e outras pessoas. Em sua pesquisa, a autora identificou que os educadores participantes acreditavam não ter como ensinar estruturas mais

complexas, porque os estudantes não conseguiriam aprender. Assim sendo, explica que esse fato pode se relacionar à inexistência de uma proposta curricular que assevere o desenvolvimento dos conteúdos a aprender, para não repetir conteúdos gramaticais e propiciar uma maior aprendizagem de vocabulário. Coelho (2005, p. 115) relata que isso pode estar relacionado à uma visão déficit do aluno, em que os professores os veem como “coitadinhos” e “sem muitas chances”, por estarem em situação de vulnerabilidade. Além disso, explicita que, para os professores, os estudantes têm uma baixa expectativa sobre o ensino de LI nas escolas e fundamentam suas crenças declarando que eles se interessam em aprender apenas coisas fáceis. Gera-se assim um círculo vicioso, em que não se ensina algo mais desafiador, porque se acredita que não há interesse pela aprendizagem. Ao mesmo tempo, porque não se ensina algo mais desafiador, não se demonstra interesse e motivação para aprender, reforçando a referida crença dos professores, podendo influenciar os processos de ensino e aprendizagem.

Desse modo, vemos que as crenças são uma forma de pensarmos sobre o mundo e o que acreditamos sobre ele. Algo relacionado às nossas experiências e que são construídas por meio da interação social. Assim, concernentemente aos docentes, elas podem ter relação com o meio em que esses profissionais convivem, isso é, a escola, com os processos de ensino e aprendizagem e os alunos, o que pode influenciar suas práticas, como veremos na subseção seguinte.

2.1.1.1. Crenças e ações de professores

Nesta subseção, discorro a respeito das crenças e sua influência nas ações dos professores, bem como os fatores contextuais e condições em que essa influência se dá.

De acordo com Barcelos (2001), um dos aspectos mais relevantes das crenças tem relação com sua influência nas ações, já que, como anteriormente mencionado, as crenças podem influenciar o que os professores aprendem e fazem (BORG, ALSHUMAIMERI, 2019). Segundo Borges (2019), por meio da compreensão delas, é possível entender a prática docente. Entretanto, vários autores mencionam que nem sempre as práticas serão influenciadas pelas crenças (BARCELOS, 2006; 2007; BARCELOS e KALAJA, 2013; BASTURKMEN, 2012), pois há diversos fatores que interferem nesta relação.

Alguns dos fatores que podem influenciar a prática dos professores (interferem na relação entre crenças e ações), de acordo com Barcelos e Kalaja (2013) e Barcelos (2001, 2007) estão relacionados: (a) aos alunos: grupos grandes, baixa motivação, experiências prévias, baixa

proficiência e abordagem de aprender; (b) aos professores: abordagem de ensino, motivação e material didático; e (c) ao contexto: políticas públicas, recursos, carga horária de trabalho, exigências da escola e da sociedade e pressão administrativa. Também podem ocorrer mudanças no processo de formação dos professores ou na prática do docente em serviço, influenciadas por fatores pessoais, contextos profissionais, além de insatisfação com a situação e conflito entre novas crenças e práticas.

Barcelos (2006) explica algumas maneiras de compreendermos a complexa relação entre crenças e ações: (a) relação de causa-efeito: as crenças influenciam as ações, já que “as crenças exercem um forte impacto em nosso comportamento” (p. 6); (b) relação interativa: crenças e ações se influenciam, em que a mudança de crenças se relaciona com momentos catalisadores de reflexão, questionamento e transformação da crença na ação; (c) relação hermenêutica: há uma relação complexa entre crenças e ações, e é preciso entender essa complexidade dentro do contexto, assim, pode haver uma dissonância, ou seja, uma “discrepância entre o dizer e o fazer, ou entre o discurso e a prática” (p. 7), em que as crenças podem não corresponder à ação, devido à fatores contextuais. Para a autora, “[...] nem sempre agimos de acordo com o que acreditamos, daí pode surgir o conflito ou a dissonância entre o que se pensa e o que se faz.” (p. 7). Assim, esclarece que as crenças podem evoluir, porém, o comportamento pode não acompanhar essa evolução. Ademais, explana sobre a diferença entre “crenças declaradas”, das quais temos conhecimento e comunicamos aos outros, e “em ação”, as que estão implícitas em nosso comportamento (p. 8).

Para Basturkmen (2012), as crenças e práticas dos professores possuem uma relação complexa e, nem sempre, correspondente, já que na prática docente pode ser retratada uma crença, em uma determinada ocasião e, em outra, uma crença diferente, que entre em conflito com a primeira. Além disso, existem múltiplos sistemas de crenças. A autora acredita que as crenças dos professores são um reflexo de suas práticas planejadas, já que há várias formas de fazer o planejamento de aulas e atividades e, por isso, os professores podem escolher aquilo que representa seus princípios. Em sua revisão de estudos, detectou que, majoritariamente, há uma correspondência limitada entre as crenças e práticas dos professores e que, nos estudos de casos, os professores evidenciaram que fatores externos dificultavam que agissem conforme suas crenças. Em suma, as crenças podem ou não influenciar as ações docentes. Isso só pode ser compreendido investigando-se o contexto, já que as crenças são individuais, pessoais e contextuais.

Além dessa complexa relação, um outro aspecto que deve ser observado por pesquisadores, ao investigar a relação entre crenças e práticas, é o tipo de instrumento de pesquisa utilizado. Segundo Ashton (2014), as pesquisas sobre crenças dos professores não devem ser realizadas apenas por meio de questionários. Os pesquisadores devem tentar compreender no contexto específico dos professores, através, por exemplo, de entrevista e observação, para poder apontar consistências e inconsistências no que os professores falam, intencionam, e realmente fazem. A autora acrescenta que uma investigação voltada ao tema em referência precisa ter relação com seu contexto e ser realizada de modo interativo, pois as crenças e as ações “se inter-relacionam” e “se interconectam” (p. 85).

2.2. Emoções no ensino e na aprendizagem de línguas estrangeiras

Nesta seção, discorro brevemente sobre emoções. Na primeira subseção, faço um panorama geral sobre os estudos de emoções, defino-as e discuto sua importância no ensino e na aprendizagem de LE. Na segunda, abordo a relação entre emoções, crenças e ações.

2.2.1. Definição de emoções e sua importância

Hargreaves (1998) explica que as emoções têm sua etimologia relacionada à palavra *emovere*, de origem latina, que remete ao sentido de movimento. Também segundo Hansen (1999), *emoção* diz respeito a movimento e motivação, e seu papel é oferecer uma orientação que pode interferir na escolha de ações futuras. Para Hansen (1999), nossa mente está sempre repleta de emoções e muitas delas são inconscientes, suscitando, apenas eventualmente, as nossas consciências a respeito de suas influências sobre nós.

A importância das emoções está ligada à sua influência em nossas ações. Segundo Goleman (1995), são elas que nos direcionam quando estamos passando por alguma dificuldade ou quando precisamos tomar alguma decisão importante ou agir, sendo, assim, essenciais à racionalidade. De acordo com o autor, *Ibidem* (p. 34): “todas as emoções são, em essência, impulsos, legados pela evolução, para uma ação imediata, para planejamentos instantâneos que visam lidar com a vida.” Para o autor, as emoções podem ser expressas de diversos modos, tais como o tom da voz, os gestos e a expressão facial. Além disso, entende-as como contagiantes, captáveis e transmissíveis de uns aos outros. Assim, a maneira como o outro se comunica conosco pode nos tornar de determinada forma: ignorados ou agradecidos, por exemplo. E, por

fim, as emoções também podem ser imitadas, de forma inconsciente, através das expressões faciais, gestos, tom de voz, entre outros meios não-verbais. Para Hargreaves (1998), elas são dinâmicas, fazem parte de nós e estão presentes em todas as instituições e, conseqüentemente, na escola.

O ensino é caracterizado por Hargreaves (1998, p. 835) como uma prática emocional, já que as emoções estão no “coração do ensino”. Para ele, bons professores são “seres emocionais e apaixonados que se conectam com seus alunos e enchem seu trabalho e suas aulas de prazer, criatividade, desafio e alegria.” (HARGREAVES, 1998, p. 835). Similarmente, Cowie (2010) enfatiza que a emoção é considerada como uma concepção crucial, através da qual se compreende a prática dos professores. O autor destaca a relevância da discussão sobre as emoções no ensino sendo necessários tempo e espaço para isso, para o desenvolvimento de professores e sua prática, bem como em pesquisas nessa área. Segundo Cowie (2010), a forma pela qual eles lidam com as emoções e o tipo de apoio emocional que têm dos colegas de profissão e da escola podem exercer um grande impacto em seu crescimento pessoal e profissional.

Apesar de sua importância, nem sempre as emoções foram enfocadas nas pesquisas na LA. Ao longo da história, eram raros os trabalhos sobre emoções no ensino e na aprendizagem de LE, pois a dimensão racional sempre foi mais enfatizada do que a emocional (BARCELOS, 2015a). Um dos motivos é que as questões relacionadas às emoções, tradicionalmente ligadas às mulheres e filosofias feministas, eram excluídas das estruturas racionalistas dominantes, noção baseada no conhecimento associado à racionalidade, até que foi reconhecida a interdependência entre emoção e razão (XU, 2018). Felizmente, esse cenário foi alterado com a virada afetiva (PAVLENKO, 2013) ou virada emocional (BARCELOS, 2013; WHITE, 2018), que considera a emoção como um componente fundamental da vida mental e social humana, trazendo uma melhor compreensão sobre a afetividade e as emoções na sala de aula e na vida de alunos e professores de línguas.

Na área de LA, os primeiros estudos sobre emoções, em sua maioria, tinham como foco os alunos e fatores afetivos que influenciam a aprendizagem, como ansiedade, autoestima na sala de aula, papel dos professores no desenvolvimento da autonomia dos alunos, etc. (ARNOLD, 1999). Já os estudos a respeito das emoções dos professores, de acordo com Barcelos e Aragão (2018), iniciaram-se em meados dos anos 90, na área da Educação e, de 2010, na LA. Esses estudos têm crescido de forma expressiva nos últimos anos, possivelmente, influenciados pelo movimento da Psicologia Positiva (MACINTYRE e MERCER, 2014), área

na qual figuram vários estudos sobre emoções de alunos, tais como o prazer na aprendizagem (DEWAELE e MACINTYRE, 2014), esperança (CIARROCHI *et al.*, 2007), ansiedade (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011) e bem-estar dos alunos (KASAP, 2021) e dos professores e suas emoções (MERCER, 2020).

Na última década, de acordo com Xu (2018), os estudos sobre emoções de professores foram além da temática ansiedade, para tratar de uma diversidade de emoções, através de pesquisas mais aprimoradas. Além disso, dossiês temáticos recentes sobre emoções têm sido publicados: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, volume 22, n. 1, 2022, por Barcelos e outros⁵; e *Pensares em Revista - Dossiê n. 23- 2021: “Crenças, Emoções e Identidades: aspectos fluidos e fragmentados no ensino de línguas”*, também elaborado por Barcelos e outros⁶.

As emoções dos professores estão diretamente relacionadas ao contexto de trabalho e em como se manifestam nas interações com os alunos, pais de alunos, colegas de profissão e administradores da escola. Essa seria uma forma de analisar as emoções dos professores a partir de uma perspectiva mais ampla e contextualizada (XU, 2013). Xu (2018, p. 35) aponta que “o conhecimento das emoções é essencial para compreender os professores e o ensino” e afirma que, mesmo havendo indicadores crescentes de que a emoção do professor pode influenciar sua cognição, bem-estar e sua atuação, a emoção ainda é um campo pouco investigado na formação de professores de segunda língua.

Estudos sobre as emoções dos professores se tornam primordiais, pelo fato de o ensino não ser apenas um processo cognitivo, mas também emocional, já que “[...] é uma atividade relacional que exige do professor o conhecimento sobre suas próprias emoções e crenças, bem como as de seus alunos e demais envolvidos no ambiente escolar” (BARCELOS e ARAGÃO, 2018, p. 506). Além disso, é crucial considerar as emoções dos professores, já que muito do *stress* e das licenças de saúde dos professores em nosso país ocorrem devido à desconsideração de aspectos emocionais da prática dos professores. Isso ocorre por falta de conhecimento ou porque os ambientes de trabalho não se atentam a essa dinâmica (BARCELOS, 2015b, p. 67).

Barcelos e Ruohotie-Lyhty (2018) apresentam diversos estudos que consideram as emoções como um elemento fundamental no desenvolvimento dos professores, algo que influencia suas ações em sala de aula, seu relacionamento com seus alunos, com os funcionários

⁵ Ana Maria Ferreira Barcelos, Rodrigo Camargo Aragão, Maria Ruohotie-Lyhty e Gysele da Silva Colombo. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/i/2022.v22n1/>. Acesso em: 23 de janeiro de 2023.

⁶ Ana Maria Ferreira Barcelos, Gysele da Silva Colombo Gomes e Inés Kayon de Miller. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/issue/view/2530/showToc>. Acesso em: 23 de janeiro de 2023.

da escola e até mesmo com a própria profissão. As pesquisadoras enfatizam a necessidade de a formação de professores considerar as crenças e emoções na construção das identidades dos professores de línguas. Para elas, “se ensinar é um processo relacional e emocional, precisamos entender como as crenças e as emoções se relacionam e qual é o seu papel para ajudar os professores a aprender a ensinar, a se profissionalizar e a atuar na sala de aula de línguas” (BARCELOS e RUOHOTIE-LYHTY, 2018, p. 119).

Assim, as emoções podem ser definidas como “construtos dinâmicos, uma rede complexa que colore nossas percepções e influencia como escolhemos agir no futuro.”⁷ (BARCELOS e RUOHOTIE-LYHTY, 2018, p. 113). Para as autoras, o ensinar e o aprender são processos que compreendem uma teia complexa de recursos cognitivos, relacionais e emocionais. Barcelos e Aragão (2018, p. 519) definem emoções como processos “culturais, contextuais e discursivos” que se referem às interações que temos com o mundo que nos cerca, e como respondemos à essas interações, em diversas ocasiões e contextos. Os autores, em sua revisão de trabalhos brasileiros sobre emoção, reconhecem três abordagens na pesquisa de emoções. Na primeira, denominada pós-estruturalista, as emoções são vistas como incorporadas às práticas discursivas e ideológicas, relacionam-se ao ensino, e têm um papel fundamental na compreensão do pensamento do professor, na aprendizagem, e na mudança, ou seja, são imprescindíveis para compreender as identidades do professor e sua transformação. Na visão da Biologia do Conhecer (ARAGÃO, 2005; MATURANA, 1998, 2001), as emoções são disposições corporais dinâmicas e estão relacionadas às ações. Por sua vez, no campo da teoria sociocultural, são vistas como relacionadas à atividade e ao comportamento humano.

Dessa forma, vemos como as emoções fazem parte da sala de aula e o quão importante é levá-las em consideração, pois há uma profunda relação entre o que o professor acredita, no caso, suas crenças; suas emoções; e o que planeja e faz em sala de aula. Na próxima subseção, abordaremos essa relação entre emoções, crenças e ações de professores.

2.2.2. A relação entre emoções, crenças e ações de professores

Barcelos e Aragão (2018, p. 509) explicam a relação entre crenças, emoções e ações da seguinte forma: “[...] as emoções interagem com as crenças e a forma como os alunos ou professores se veem em seus contextos de prática e como se comportam em seu ambiente de aprendizagem”. Assim, é importante conhecer a relação entre as crenças e emoções de alunos

⁷ Tradução minha, assim como todos os demais trechos traduzidos a partir de textos em inglês neste trabalho.

e professores para poder compreender suas ações em sala de aula. De acordo com Barcelos e Ruohotie-Lyhty (2018), é imprescindível levar em consideração o vínculo entre emoções e crenças, pois são conceitos inter-relacionados que podem influenciar as decisões e ações dos professores e de alunos e contribuir na formação de suas identidades.

Para Barcelos (2015a), as emoções podem moldar as crenças e alterá-las. Da mesma forma, as crenças podem moldar nossas emoções e ambas, nossas ações. Segundo a autora, as crenças fazem parte das emoções, conforme vão dando significado às situações vividas. Dessa forma, as crenças são “inerentemente emocionais” (p. 314) e não se relacionam apenas àquelas antigas ou formadas em uma determinada situação, mas também instigam a formação de outras. À medida em que pensamos demais e/ou ruminamos sobre uma crença, ela vai se tornando mais forte nas vias neurais e, portanto, mais resistente em ser desafiada.

O filósofo chileno Humberto Maturana (2001) também considera as emoções relacionadas às ações. De acordo com o autor, (p.130) “se queremos compreender qualquer atividade humana, devemos atentar para a emoção que define o domínio de ações no qual aquela atividade acontece e, no processo, aprender a ver quais ações são desejadas naquela emoção”. Souza e Aragão (2017, p. 60) retomam a relação entre emoção e ação que Maturana aponta, afirmando que “[...] a emoção fundamenta as ações, que permitem certas ações e não outras em dados momentos e contextos, implicando em distintos modos de agir, interagir e relacionar”. Os autores complementam que as emoções são um “fluxo contínuo” (p. 64), o que Maturana (1998, p. 19) nomeia como “emocionar”. Através das emoções, podemos revelar quem somos, quem pretendemos ser ou o que almejamos aprender (SOUZA e ARAGÃO, 2017). Segundo Martins, Souza e Aragão (2017, p. 564), “[...] entender emoções de professores é crucial para se compreender a construção de sua identidade, suas crenças e a influências desses fenômenos sobre o ensino e aprendizagem.”

Baseado na Biologia do Conhecer, fundada por Maturana (1998, 2001), Aragão (2005) afirma que, ao mudarmos de emoção, também mudamos de domínio de ação, que seria “[...] um domínio de condutas, comportamentos, posturas ou atitudes corporais que um observador distingue com uma emoção”. Segundo o autor, é a emoção que determina a ação, e não a razão. O autor argumenta que, no dia a dia, quando sentimos uma certa emoção, há ações que podemos ou não realizar; da mesma forma que há argumentos que consideramos aceitáveis e outros inaceitáveis, porque depende da emoção que estamos sentindo. Dessa forma, nos deparamos todos os dias com domínios que irão possibilitar determinadas ações e não outras, mesmo quando não percebemos. Para Aragão (2005), as emoções influenciam nossas ações e nossa

relação conosco e com os outros e que, termos conhecimento de nossas ações e emoções, pode nos proporcionar uma atitude consciente e reflexiva.

Golombek e Doran (2014) defendem que a emoção, assim como a cognição, resulta da atividade social. Para as autoras, emoção, cognição e atividade constantemente se relacionam e influenciam, de forma consciente ou inconsciente, o que os professores planejam e pensam sobre seu ensino. Seu estudo tem base na teoria sociocultural, e no conceito de *perezhivanie* (experiência emocional vivida), por Vygotsky. Em sua análise, a partir de diários de uma professora de línguas iniciante, as autoras constataram que as emoções do professor estão ligadas à sua *perezhivanie* e às atividades e resultados de seu ensino. Segundo as teóricas, as emoções influenciam as ações, em outras palavras, na sala de aula, a emoção do professor surge e é moldada na interação com seus alunos. As estudiosas explicam que, quando o professor exprime uma “emoção positiva” (p. 105), quando há uma concordância entre o ideal, em que o professor consegue os resultados que deseja, ou com relação a um pensamento de como o ensino deve ser; e o real, o que realmente está acontecendo; o professor consegue atingir os resultados desejados e sente satisfação. Porém, as pesquisadoras acrescentam que, quando há discordância entre o ideal e o real, “emoções negativas” (p. 105) podem aparecer, o que pode fazer com que o professor sinta insatisfação, raiva, entre outras emoções. Ainda que as autoras em questão tratem da importância das emoções para os professores iniciantes, acrescento que as emoções devem ser consideradas tanto para os professores em formação inicial, quanto para aqueles em serviço.

Em resumo, as emoções fazem parte das nossas vidas e, por isso, também estão presentes nos processos de ensino e aprendizagem de LE. Assim, necessita ser considerada sua relação com as crenças e as ações de professores, já que as emoções estão ligadas ao que os professores fazem e a como professores e alunos se sentem com relação à escola, à sala de aula e à matéria, todo o contexto escolar.

Na próxima seção, discorro sobre o amor pedagógico, um dos temas de investigação deste estudo.

2.3. Amor pedagógico e sua importância nos processos de ensino e aprendizagem

Esta seção está dividida em quatro subseções. Nas primeira e segunda, apresento os estudos pioneiros de Paulo Freire e os trabalhos de bell hooks⁸, sobre amorosidade e amor,

⁸ O nome de bell hooks aparece com letras minúsculas devido à uma escolha da autora, que preferia ter sua escrita

respectivamente. Na terceira, defino o amor pedagógico. Na quarta, discorro a respeito de pesquisas sobre o amor pedagógico na área da Educação, Psicologia Positiva e na LA.

2.3.1. Amorosidade para Paulo Freire

No Brasil, um dos primeiros autores a falar de amorosidade foi Paulo Freire. O educador discute sobre o papel do amor na Educação e em nossa vida em geral, argumentando sobre o direito de amar e manifestar esse amor ao mundo, bem como à liberdade, e de ter o amor como estímulo para a luta contra a injustiça. O conceito de amorosidade está presente em várias de suas obras (FREIRE, 1996, 1997, 2000)⁹, podendo ser definido como uma prática baseada no diálogo, no respeito à curiosidade do aluno e suas experiências. Para Freire (1997), a amorosidade é uma qualidade ou virtude indispensável no trabalho docente, que se manifesta através de uma postura que auxilia na construção de um ambiente propício à produção de conhecimento. Esse amor é direcionado aos alunos, e também ao próprio processo de ensinar e está relacionado à coragem de lutar.

Freire (1996) acredita que a relação entre professor e aluno deve ser construída através da amorosidade:

É a convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócios-históricos-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando (FREIRE, 1996, p. 7).

O professor deve promover, assim, um espaço de amor e diálogo para seus alunos, onde há escuta, acolhida e respeito. O ensino deve ser aberto à amorosidade e os educadores devem respeitar os alunos, dando a eles liberdade (FREIRE, 1996). Essa amorosidade inclui compromisso, competência e seriedade e é algo essencial na vida humana e na Educação, manifestando-se na relação entre professor e aluno e no desejo do professor em educar seus estudantes, fazendo o melhor que pode. A amorosidade compreende a competência e o rigor do professor (FREIRE, 2011). Logo, ser amoroso não é ser um professor que tudo aceita e permite.

Destacando que a base do diálogo é o amor, Freire (2013a) afirma que, se não amamos o mundo, a vida e nem os homens, não há como ter diálogo. Conforme o autor, “não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda.

e ideias enfocadas em detrimento de sua identidade.

⁹ Neste trabalho, baseio-me também em edições póstumas das obras de Freire devido à acessibilidade destes textos.

Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo.” (FREIRE, 2013a, p. 80).

Para Freire (1967), o diálogo:

Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. (FREIRE, 1967, p. 107).

Somente através do diálogo nutrido do amor, é que pode haver comunicação, conforme Freire (2013a). O autor enfatiza a importância do diálogo autêntico, em que há compromisso e reconhecimento do outro, que envolve um pensar verdadeiro e criticidade, que seja libertador e, conseqüentemente, provoque a confiança e, acima de tudo, a esperança.

Ao promover diálogo em sala de aula, o educador não é somente aquele que educa, mas que também é educado. Não há diálogo se não há humildade em ensinar, já que, ao ensinar, também se aprende; e não há diálogo se não há fé nos homens, em seu poder de criar e ser mais (FREIRE, 2013a). Dessa forma, observa-se o quanto o diálogo está ligado ao amor. No momento em que o professor o promove, escuta seus alunos, suas histórias, dificuldades e emoções, e tem humildade ao demonstrar que também aprende com eles, que eles têm conhecimento para compartilhar, que suas vozes merecem ser ouvidas e são importantes, assim também o professor evidencia amor.

O papel do educador não é impor conhecimentos, não é afirmar que há somente uma forma de ver e ler o mundo, que é a sua, mas respeitar os educandos e os conhecimentos que trazem à escola, suas histórias, vidas, raças, etnias, crenças, trabalhando com seriedade e rigorosidade ética (FREIRE, 2000). Ser educador é também ser político, é se empenhar com indignação, esperança e amor. Professores amorosos ensinam seus alunos sobre amor, empatia e a lutarem por seus direitos, em busca de um país mais igualitário. Em suas palavras, “os corações amorosos se irmanam e fazem um mundo melhor” (FREIRE, 2000, p. 41).

A tarefa do professor, para Freire (1997), é associada à seriedade e a um preparo científico, físico, emocional e afetivo. Portanto, demanda coragem de querer bem, sendo improvável ensinar sem a capacidade de amar os outros e o processo de ensino e sem falar desse amor. Para o educador, “é preciso ousar, no sentido pleno desta palavra, para falar em amor sem temer ser chamado de piegas, de meloso, de a-científico, senão de anti-científico” (FREIRE, 1997, p. 8).

O amor que Freire aborda em suas obras é “um amor armado”, “um amor brigão” (FREIRE, 1997, p. 38), que está relacionado ao direito de denúncia e luta. Freire (1997) pontua

que a amorosidade aos alunos e ao processo de ensinar é uma das qualidades ou virtudes principais de um professor, e que, sem a amorosidade, o trabalho docente perde o significado. O autor defende que “é essa a forma de amar indispensável ao educador progressista e que precisa de ser aprendida e vivida por nós.” (FREIRE, 1997, p. 38). Para ele, *Ibidem*, os educandos precisam de professores competentes e amorosos, que não têm medo do amor e do carinho e fazem de tudo para combater as forças do desamor, do egoísmo e da malvadez.

Freire (2013a) busca relacionar o amor à luta contra a opressão e manipulação, à coragem, e não ao medo, ao compromisso com os homens. Segundo o autor, “o ato de amor está em comprometer-se com sua causa; a causa de sua libertação. Mas, esse compromisso, porque é amoroso, é dialógico.” (FREIRE, 2013a, p. 80). O amor é visto não como um amor piegas, sentimental, mas sim, como ato de valentia e liberdade. Assim sendo, aponta que:

[...] É preciso, sublinho, que, permanecendo e amorosamente cumprindo o seu dever, não deixe de lutar politicamente por seus direitos e pelo respeito à dignidade de sua tarefa, assim como pelo zelo devido ao espaço pedagógico em que atua com seus alunos. (FREIRE, 2011, p. 102).

O amor, para Freire (2011), está ligado à reivindicação dos direitos dos professores, sendo, por isso, também político. Lutar por seus direitos, ensinar e incentivar seus alunos a fazerem o mesmo, a irem à luta, é também um gesto de amor. Enfatiza, ainda, que o professor possui uma grande responsabilidade para com seus alunos, servindo como exemplo e deixando marcas:

O professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum desses passa pelos alunos sem deixar sua marca. (FREIRE, 2011, p. 48).

Portanto, o docente pode deixar impressões positivas ou negativas, dependendo da forma como trata seus alunos. Um professor amoroso, que demonstra amor ao ensino e aos seus alunos, certamente deixará uma marca positiva, de amorosidade. Assim sendo, dá-se a importância do exemplo e das ações de um professor em sala de aula. Para Freire (2011), a amorosidade auxilia na construção de um espaço favorável ao conhecimento. Logo, questionamos: “Como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte?” (FREIRE, 2011, p. 49 -50). Portanto, vemos como a amorosidade é essencial à prática docente, pois demonstra compromisso e respeito para com a aprendizagem e a vida do educando.

Freire (1967, p. 97) acredita que “a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.” A meu ver, essa coragem se expressa em educar com amor em uma sociedade em que muitos acreditam que seja melhor uma educação conservadora, tradicional. Um professor autoritário não sorri, não brinca, não demonstra carinho e amor na interação. Em muitos casos, tem medo de amar e abordar o amor na Educação e no ensino. Desta forma, nesse contexto, educar com amor é, realmente, um ato de coragem.

Ao tratar da amorosidade em suas obras, Freire (1996, 1997, 2000) mostra que ela está ligada à Educação e à vida, ao amor ao mundo e aos homens. Freire (2000) debate sobre um amor também relacionado à indignação, afirmando que não crê na amorosidade entre os seres humanos, se não formos capazes de amar o mundo. Essa amorosidade tem profunda relação com o respeito do professor à pessoa do educando, aos seus conhecimentos prévios e à sua curiosidade. Ela está relacionada também à boniteza da prática educativa, que é, para Freire (2011), o que faz com que o professor cuide do saber que irá ensinar, que o faz também brigar e lutar, que pode até fazê-lo cansar, mas não desistir. Para Freire (2011, p. 102), “[...] ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.” A meu ver, a amorosidade está ligada à essa boniteza da prática docente, à boniteza do mundo, à alegria e ao esperar.

2.3.2. O amor para bell hooks

A autora americana bell hooks (1994, 2000, 2003, 2010) explora o conceito de amor em suas obras além do sentido romântico, pois o amor também se relaciona ao amor próprio, às famílias, amigos e nas relações professor-aluno. Também tem relação com cuidado, compromisso e respeito, ingredientes indispensáveis no amor.

hooks (2000) destaca a importância e a necessidade de a sociedade aprender a amar e reconhece que o amor pode nos desafiar, mas também nos provoca mudanças. Para a autora, o amor pode curar feridas do passado e detém o poder de restaurar nossa alma e nos fazer sentir mais vivos. Para ela, devemos abrir nossos corações para o poder e a graça do amor e conhecê-lo na teoria e na prática, para que sua presença sagrada seja sentida e possa florescer em todos os lugares. Em sua visão, o amor está ligado à esperança e ao exercício do pensamento positivo. E, para colocá-lo em prática, segundo a autora, precisamos, primeiramente, escolher o amor.

hooks (2000) não enxerga o amor como sentimento, mas como ação; não como substantivo, mas como verbo, pois “o amor é o que o amor faz” (p. 33), e, dessa forma, reconhecemos nossa responsabilidade em amar e agir pautados nesse amor. Além disso, a definição de amor de hooks (2000) está centrada na noção de justiça e da ética do amor, que envolve cuidado, respeito e cooperação, coragem para desafiar nossos medos e anseios para poder abraçar o amor.

O amor no ensino, como hooks (2003) esclarece, pode ser a relação entre o professor e o conteúdo ensinado e a relação professor-aluno. Além de estar presente em sala de aula, relacionado à busca apaixonada por conhecimento, ele possibilita uma base para a aprendizagem que empodera a todos. Esse pensamento vai de encontro ao que alguns críticos postulam – que o amor não se relaciona à capacidade de ensinar e aprender, sendo uma distração e falta de objetividade. hooks (2003) explica que o amor na Educação pode ser considerado tabu, já que conexões emocionais com os alunos são vistas por muitos como suspeitas e os professores podem ser criticados por serem considerados muito emocionais.

hooks (2003) explicita que, quando os professores demonstram amor por sua profissão e/ou pela matéria, os administradores e demais colegas veem como permitido. Todavia, quando o professor diz amar seus alunos, muitos são cautelosos sobre esse discurso e a proximidade com os alunos. Não costuma ser admissível que os professores digam que amam seus alunos, pois pensam que amar a profissão é trabalhar apenas por amor, aceitando quaisquer condições de trabalho, e compreendem o amor aos alunos como algo estranho, tendo em vista apenas as perspectivas do amor romântico, sexual e erótico. Entretanto, o amor do professor por sua profissão não deve ser de resignação, mas de consciência de seus direitos. O amor pelos alunos se refere ao cuidado e carinho, preocupando-se com sua aprendizagem e seu futuro.

Contrariando o pensamento de que o amor na sala de aula torna os professores menos objetivos, hooks (2003) explica que quando os professores ensinam com amor, conseguem atender às expectativas de cada aluno e, quando se preocupam com o bem-estar emocional de seus estudantes, estão fazendo um trabalho amoroso. Alguns professores podem reclamar que não são terapeutas e, por isso, não se preocupam com as emoções dos estudantes. No entanto, não dar atenção ao emocional na sala de aula não muda o fato de que as emoções estão ali presentes e fazem parte dos processos de ensino e aprendizagem (hooks, 2003). A autora admite que os professores não são terapeutas, mas salienta que o ensino com amor nos mostra que não podemos ter uma experiência significativa sem dar atenção ao emocional dos alunos, pois suas emoções podem influenciar em sua aprendizagem, facilitando ou prejudicando-a.

O amor nos processos de ensino e aprendizagem está relacionado ao cuidado com os alunos e em preparar aulas relacionadas a um ensino crítico (hooks, 1994). Assim, ao abordar temas como *bullying*, racismo, feminismo e gêneros e sexualidades, por exemplo, o professor demonstra amor pelo ensino e pelos alunos, através da preocupação em construir conhecimentos sobre respeito e empatia, instruindo-os para a vida.

hooks (2003) defende o amor nos processos de ensino e aprendizagem, que é demonstrado na forma de professores atenciosos, que abrem espaço à participação e à aprendizagem, um cuidado emocional e acadêmico, fazendo com que docentes e discentes promovam um ambiente onde o amor floresce. E, educadores ao demonstrarem amor pelo conhecimento, podem inspirar seus educandos (hooks, 1994). Assim, quando o professor tem amor por sua profissão e pelo conteúdo que ensina, consegue cativar seus alunos à aprendizagem e pode servir de modelo.

Tendo em vista a discussão apresentada, compreendemos que, para bell hooks (2000, 2003), o amor é uma força transformadora, uma das coisas mais importantes que existem; por isso se relaciona à justiça social. Tendo discorrido sobre dois grandes autores que trouxeram a discussão do amor para a Educação, Freire (1967, 1996, 1997, 2000, 2011, 2013a, 2013b) e hooks (1994, 2000, 2003, 2010) na próxima subseção, esclareço sobre o conceito de amor pedagógico.

2.3.3. Amor pedagógico

Nesta subseção, discorro a respeito do amor pedagógico. Primeiramente, comento sobre os mitos com relação ao assunto. Depois, discuto a importância do amor na Educação e no ensino de LE, além de abordagens de investigação e pesquisas sobre o amor. Por fim, defino e caracterizo o amor pedagógico.

O amor faz parte de nossas vidas; todos nós amamos e somos amados, celebramos ou almejamos o amor, refletimos sobre ele ou questionamos seu significado (CLINGAN, 2015). De acordo com Clingan (2015), todos temos uma conexão com o amor, já que ele é algo central em nossas vidas e, por isso, faz parte de nossas histórias, é inspiração para nossa arte e nossa música. Quando pensamos em Educação, o amor pode não ser a primeira coisa que vem à mente, como Jasinski e Lewis (2016) afirmam. Entretanto, quando pensamos em nossos dias escolares, pode ser que lembremos de alguma forma de amor; seja em forma de admiração por um professor ou a paixão que sentimos por uma certa matéria, e que pode ser marca de um bom

professor que ama seus alunos. Porém, apesar de haver vários textos sobre a importância do amor, Clingan (2015) defende que ainda é um desafio ter o amor como tema de estudos. A autora acrescenta que, se formos além do medo e das dúvidas e colocarmos nossas maiores filosofias e ideias sobre o amor em prática, teremos comunidades mais saudáveis e amorosas. E complementa afirmando que “[...] não importa qual seja a pergunta, a resposta é o amor.” (CLINGAN, 2015, p. 3).

Clingan (2015) questiona o porquê de tantos filósofos e líderes debaterem o conceito de amor e, mesmo assim, esse tema ser academicamente desafiador, haja vista o entendimento de que o amor é algo muito vago, ambíguo e emocional para estar na academia. A autora também indaga a razão de existirem diplomas em estudos de paz, justiça e felicidade, mas inexistirem programas acadêmicos em estudos sobre o amor. Por isso, muitas vezes, o tema em referência é evitado no discurso acadêmico. Existem vários termos que são usados tais como compaixão, respeito, ética do cuidado, psicologia positiva, menos amor. Ainda que a crença sobre o poder do amor de curar os males do mundo ser chamada de Pollyanna¹⁰, e de ingênua, devido à personagem de obra notória, a autora acredita que o amor pode tornar-se uma metodologia crucial em todas as áreas acadêmicas, e afirma que “[...] com amor, nossas leis podem mudar, nossos sistemas podem mudar e, de fato, podemos começar a curar o mundo.” (CLINGAN, 2015, p. 6).

Barcelos (2019) também aborda o fato de o amor ser um tema temido pela sociedade, afirmando que, na Educação e na academia, esse termo acaba sendo proibido. Entretanto, desmistifica o amor a partir de pontos de vista equivocados e evidencia o quanto ele é importante na vida e no ensino. Em sua pesquisa, a autora constrói uma revisão teórica sobre estudos sobre o amor, com o objetivo de entender melhor esse conceito na Educação e a importância de seu uso também no campo da LA. Também discute questões relacionadas à abordagem do amor pedagógico na formação de professores com relação à aprendizagem de LE e o significado de um ensino que promova uma pedagogia do amor. Para ela, “[...] o amor é uma força extraordinária que pode nos impulsionar na direção de fazer mudanças” (BARCELOS, 2019, p. 5), posicionando-se, portanto, a favor do que bell hooks (2000, 2003) defende: compreender o amor como uma busca por justiça e transformação social.

¹⁰ Obra clássica que traz a história de Pollyanna e o Jogo do Contente, criado por seu pai, para que ela encontrasse todos os dias motivos para sorrir. Disponível na versão original, em língua inglesa em: <https://www.planetebook.com/free-ebooks/pollyanna.pdf>, e em português, em: <https://pt-static.z-dn.net/files/dbf/c3bbfb015c391f9f8702674370fb7420.pdf>.

É essencial considerar a importância do amor, já que essa é uma emoção fundamental dos seres humanos. Todos nós precisamos ser compreendidos, dar e receber amor (BARCELOS, 2020a). Por isso, também é importante compreender o amor na Educação e no ensino e aprendizagem de LE, pois ele faz parte da essência da vida humana. Nesse sentido, “Não há educação sem amor” (FREIRE, 2013b, p. 24). De acordo com Barcelos e Coelho (2016), ter o amor como foco no ensino e aprendizagem de LE nos possibilita deixar de olhar para o que há de errado com nossos alunos e enxergar o melhor neles e em nós. Para as autoras, nesse contexto, o amor é importante para criar uma sensação de bem-estar.

Em seu artigo, Barcelos (2020) analisa a narrativa de uma aluna-professora brasileira de um curso de estágio de ensino de inglês sobre sua trajetória com relação ao ensino e aprendizagem da língua. A autora discorre sobre o conceito de amor na Educação e sua relação com a paz e a identidade, abordando a importância do amor em nossas vidas e no contexto escolar, e da necessidade de pesquisar o amor, em busca de um ensino mais humano. Conforme a autora, é fundamental pesquisar o amor, pois isso pode contribuir para “[...] reumanizar a Educação, criar relacionamentos mais carinhosos nas escolas, ajudar em nosso bem-estar e criar mudança social.” (BARCELOS, 2020, p. 2).

Com relação aos estudos do amor, Barcelos (2019), em sua revisão de trabalhos no contexto norte-americano, divide-os em duas abordagens: a do amor pedagógico e a crítica do amor ou amor revolucionário. A primeira, segundo a autora, usa os mesmos termos para se referir ao amor, como amor pedagógico, pedagogia do amor, amor docente, ensino amoroso e pedagogia afetiva, e trata do amor na relação entre professor e alunos em sala de aula, mas não exatamente aquele associado ao poder e à justiça, como na outra abordagem. Nessa, dentre os autores citados, a autora menciona Hatt (2005) e Määttä e Uusiautti (2011).

A segunda abordagem se fundamenta nas obras de Freire e em sua pedagogia crítica, usando termos como amor revolucionário, pedagogia do amor de Freire, pedagogia freiriana do amor, amor ou pedagogia do amor e amor radical, como em Chabot (2008), como veremos adiante. Para Barcelos (2019), o amor revolucionário se relaciona à uma práxis amorosa, que se preocupa com a inclusão social, justiça, diálogo, colaboração, ética, prática reflexiva crítica, pedagogia crítica, em prol de viabilizar a democracia e fundar comunidades, relacionando-se com o comprometimento, a escuta e a escolha do amor, abrangendo “[...] doação, cuidado, responsabilidade, respeito e conhecimento, conexão, imaginação, sabedoria, paciência, preocupação, humildade, encorajamento, vulnerabilidade, e tempo.” (BARCELOS, 2019, p. 24). Além disso, explica que o amor revolucionário, de acordo com Chabot (2008), se

fundamenta em seis perspectivas: “escolha, resposta, emoção, relacional, política e práxis” (p. 24).

Barcelos (2019) compara, ainda, as duas abordagens e encontra pontos em comum, como a colaboração, a práxis, a criação de comunidades, a democracia, o diálogo, o respeito, a ética, a vulnerabilidade e a paciência. Para ela, uma abordagem do amor no ensino do Inglês seria fundamentada nesses aspectos.

Vários autores já escreveram sobre o amor no ensino, além de Freire (1967; 1996), bell hooks (2000; 2003), Clingan (2015), Barcelos e Coelho (2016) e Barcelos (2019; 2020); como Day (2004), Liston (2000), Ridd, (2014), Määttä e Uusiautti (2011; 2012), Hatt (2005), Chabot (2008) e Goldstein (1997). Nos parágrafos que se seguem, discorro sobre esses estudos, buscando compreender o amor no ensino de LE. Podemos afirmar que Day (2004), Liston (2000), Hatt (2005), Ridd (2014), Määttä e Uusiautti (2011; 2012) e Goldstein (1997) sejam da abordagem do amor pedagógico, por trazerem características desse conceito na relação entre professor e aluno; e Chabot (2008), assim como Freire e bell hooks, citados nas subseções anteriores, sejam da abordagem crítica do amor ou amor revolucionário, por irem além, mostrando o amor aliado à justiça social. Porém, como já discutido, ambas abordagens tratam do amor no ensino e têm pontos em comum.

Day (2004) utiliza o termo paixão em detrimento de amor. Entretanto, associa um bom ensino a um compromisso relativo ao intelectual e também ao emocional e aponta a importância de os professores terem autoconhecimento, saberem quem são, conhecerem suas forças e seus limites para, assim, poderem cuidar de seus alunos, correspondendo às necessidades deles. Um professor apaixonado pelo que faz e por seus alunos se conecta emocionalmente com eles, em um ambiente de diálogo, compreensão e apoio. É importante que, além de despertar a paixão pela aprendizagem da língua, o docente expresse paixão por sua profissão e pelo ensino da língua. Segundo Day (2004), os professores só alcançarão sucesso em seu trabalho quando conseguirem manifestar sua paixão pelo ensino e alunos. O autor ressalta que todos os que trabalham com crianças e jovens e que viram muitos professores que ‘amam’ sua profissão e seus alunos, devem concordar que a vocação do ensino se relaciona sobretudo com o amor (DAY, 2004, p. 14).

Liston (2000, p. 92) é outro autor que pesquisa sobre amor no contexto escolar. Para ele, essa emoção diz respeito a ter atenção aos alunos e se conectar a eles. Segundo o autor, um professor que ama ensinar é capaz de compartilhar esse amor com seus alunos, amor ao aprender e à matéria que ensina. Um professor que demonstra amor à sua profissão, amor pelo

que faz, conquista seus alunos e passa esse bom exemplo a eles.

Ridd (2014) nos faz refletir sobre quem foram os professores que nos inspiraram e o que os faziam ser ótimos professores. O autor explica que os professores podem ter estilos diferentes, mas podem compartilhar o amor pela profissão, pelo conteúdo e pelos alunos e colocar esse amor em prática, podendo se tornar inesquecíveis. Para o autor, amar também é arriscar e, por isso, pode ser árduo e desafiador, mas é, ao mesmo tempo, gratificante (RIDD, 2014).

A presença do amor no contexto educacional, a essência da educação para a paz, conforme Ridd (2014), está relacionada com as seguintes características:

1. Amar a profissão e o conteúdo;
2. Amar todos os alunos, criando um vínculo entre professor e alunos, para que eles possam se desenvolver melhor, como aprendizes e como pessoas;
3. Ter coragem, respeito e resiliência;
4. Confiar e apoiar os alunos e ensiná-los a também serem amorosos, na escola e na vida;
5. Conhecer verdadeiramente os alunos, aprender com eles, saber quem são, cumprimentá-los, elogiá-los e procurar pontos de conexão;
6. Promover um espaço de acolhida, para que os alunos possam ser eles mesmos;
7. Atender às necessidades dos alunos e acolhê-los em seus vários estilos de aprendizagem;
8. Construir uma comunidade em sala de aula, como através de pequenos grupos e círculos, ensinando-os a aprender uns com os outros e a confiar mutuamente também;
9. Despertar o riso na sala de aula, pois se o professor pode rir e se divertir, talvez os alunos também possam;
10. Levar para a sala de aula o seu eu, a sua personalidade, seus fracassos e sucessos e não ter medo de mostrar sua vulnerabilidade;
11. Amar e cuidar de si mesmo, viver em paz com os outros e consigo mesmo, levando o autocuidado a sério.

Sob o mesmo ponto de vista de hooks (2003), Ridd (2014) também comenta que não deveríamos seguir a cultura que acredita que é errado amar os alunos e chegar muito perto deles e/ou abraçar, por parecer ser tendencioso. O autor considera que amar os alunos é também permitir que eles se amem, através da conexão entre eles. Além disso, conforme Ridd (2014, p. 189), é importante que os professores amem a si mesmos, pois é algo que tem relação com o compromisso com nosso próprio crescimento e aprendizagem. O autor indaga-nos, ainda, que tipo de professor somos, quando estamos cansados e não cuidamos de nós mesmos, e se isso

interfere ou não em nossos trabalhos.

Chabot (2008) vê o amor como um ato revolucionário. Para o autor, o amor está presente na prática dos educadores quando dialogam e colaboram com seus educandos e os tratam como iguais. Nesse sentido, seu trabalho dialoga com as obras de Paulo Freire. O autor compreende o amor como algo que pode ser aprendido, já que todos nós podemos aprender a ser mais amorosos e respeitosos com os outros. De acordo com Chabot (2008), o amor inclui também a generosidade, o cuidado, a responsabilidade, o respeito e o conhecimento. O autor acrescenta que, para isso, precisamos ter disciplina e paciência, coragem e compromisso.

Em sua pesquisa sobre o ensino amoroso na infância, Goldstein (1997) sugere um modelo para o amor pedagógico ou amor docente, esclarecendo que esse também é um tipo de amor, assim como *ágape*, *eros*¹¹, o amor maternal, o amor entre amigos, entre outros. Para a pesquisadora, esse tipo de amor se refere à ajuda aos alunos, à interação e conexão com eles e também à visão deles sob uma nova luz. Essa relação é algo relevante para os docentes, sendo uma satisfação profissional para eles; ensinar com amor possibilita ensinar sob a ética do cuidado, aprendendo mais do que habilidades e conhecimentos acadêmicos.

Goldstein (1997) caracteriza o amor docente como específico e pessoal, tendo relação com a experiência e o estilo do professor. Além disso, elenca outras características desse amor: (a) está condicionado às condições do calendário acadêmico; (b) espera reciprocidade, ou seja, os professores que amam seus alunos têm a expectativa de também serem amados, embora os professores devam estar cientes que não se pode forçar o surgimento dessa emoção e que podem não ser correspondidos; e (c) deve ser espontâneo. Para a autora, ser um professor amoroso vai além de traços de personalidade, sendo uma prática intelectual e um tipo de conhecimento.

Na próxima subseção, trago a definição e caracterização do amor pedagógico.

2.3.4. Definição do amor pedagógico

Nesta subseção, primeiro, defino o conceito de amor pedagógico e o caracterizo. Em seguida, apresento sua relação com os conceitos de autoridade e liderança, apresentados pelas autoras Määttä e Uusiautti (2012, 2014).

Neste trabalho, adoto a definição de amor pedagógico de Barcelos (2019):

O amor pedagógico pode ser definido como um processo [...] que inclui a

¹¹ Para mais informações sobre o amor *ágape* e *eros*: <https://inpaonline.com.br/blog/tipos-de-amor/>. Acesso em 26 de maio de 2023.

autorregulação, escolha, colaboração, compromisso de interdependência e instrução individualizada. [...] também é político-social, contextual e envolve trabalhar pela: democracia, cidadania, diálogo, inclusão, respeito; justiça, integridade e integração de pensamento crítico” (BARCELOS, 2019, p. 24).

Para Barcelos (2019), o amor pedagógico está relacionado à escuta e amor aos alunos, ao cuidado, carinho, atenção com a individualidade do aluno e promoção de uma sala de aula positiva. Segundo a autora, é um processo que exige tempo e coragem, o que pode envolver sofrimento e vulnerabilidade, e ainda, paciência, perdão, confiança e perseverança no potencial dos alunos, compaixão e ternura e, até mesmo, o autocuidado.

Hatt (2005), por sua vez, acredita que a essência do amor pedagógico se refere à uma disposição pessoal e profissional dos professores para amar seus alunos na circunstância em que se encontram e no potencial que podem se tornar. De acordo com o pesquisador, o amor pedagógico não se baseia no sentimentalismo, mas no respeito mútuo. Ele é destinado a todos os alunos, independente do que possam pensar de si mesmos ou o que os outros possam pensar ou dizer sobre eles. Em sua visão do amor pedagógico, o diálogo é fundamental na construção de relação dialógica entre professor e alunos para a construção do conhecimento. Além disso, esse conceito envolve a busca pelo amor, pertencimento, cuidado e cooperação. Para ele, é isso que confere aos professores a paciência, a tolerância e a confiança para ajudar os alunos a alcançarem seu potencial. Considerar o amor pedagógico dentro do contexto escolar, inclusive no ensino de LE, é indispensável para uma aprendizagem mais significativa. Assim, é possível estabelecer diálogo e um elo afetivo entre o professor e os alunos e despertar seu interesse e motivação para aprender.

Segundo Määttä e Uusiautti (2011), o amor pedagógico refere-se à uma abordagem de ensino que compreende uma disposição e dedicação perseverante para auxiliar no desenvolvimento dos alunos para o bem deles e de toda sociedade que se revela na prática docente, através das emoções dos professores e suas ações. As autoras atribuem ao amor pedagógico as seguintes características: (a) confiança nas potencialidades dos alunos com relação à aprendizagem e um trabalho perseverante para manifestar essa confiança; (b) vontade em ajudá-los a aprimorar suas competências; (c) consideração dos pontos fortes dos alunos e seus interesses; e (d) ação baseando-se neles, com o propósito de estimular sua autoestima como alunos ativos e participativos.

Para Määttä e Uusiautti (2011), o amor pedagógico está presente na prática dos professores, quando há um vínculo com os alunos, podendo contribuir no sucesso da sua aprendizagem, possibilitando-lhes experiências de aprendizagem positivas. Através do amor

pedagógico, o professor enxerga os pontos fortes do aluno e conhece seus interesses. Além disso, o amor pedagógico tem relação com a interdependência, com o reconhecimento de que precisamos uns dos outros (MÄÄTTÄ e UUSIAUTTI, 2011).

O amor pedagógico é o amor que o professor tem por seus alunos e que é demonstrado através da confiança na sua aprendizagem e em seus talentos, muitas vezes ocultos, e da convicção em seu progresso, com o intuito de auxiliá-los na aprendizagem e em seu desenvolvimento (MÄÄTTÄ e UUSIAUTTI, 2012). Para as autoras, um professor amoroso se preocupa com o bem-estar do aluno e valoriza seus talentos e sua proficiência. Em suma, o amor pedagógico se revela na forma como o professor vê a matéria, a partir da visão dos alunos, e os auxilia no processo de aprendizagem. Logo, está relacionado à liderança, conectado ao bem-estar, e envolve a habilidade em aconselhar e orientar.

Määttä e Uusiautti (2012) explicam a relação entre amor pedagógico e autoridade afirmando que a autoridade se conecta com o amor pedagógico através do respeito baseado na experiência, o que proporciona um ambiente de aprendizagem caloroso e motivador. Para as autoras, a autoridade é exercida e reconhecida quando há empatia, confiança e respeito mútuo e os alunos respeitam a experiência do professor e sabem que têm nele um apoio, que acredita em suas habilidades, respeita sua individualidade e foca em seus pontos fortes.

Para as autoras, uma liderança baseada no amor, em primeiro lugar, é orientada para o trabalho disciplinado, para a paciência, confiança e perdão, incentivo aos seus alunos e ênfase em seus pontos fortes (MÄÄTTÄ e UUSIAUTTI, 2014). Em segundo lugar, essa liderança também inclui ações para promover o bem-estar dos alunos e uma prática reflexiva dos professores, com autoavaliação sobre a maneira como ensina e se relaciona com seus alunos, se os trata de forma justa ou não. E, por fim, as práticas baseadas no amor pedagógico não se limitam aos encontros presenciais, estando presente em todas suas ações, inclusive com relação aos pais e funcionários da escola.

Em resumo, o amor pedagógico exerce um papel fundamental na Educação, como vemos em diversas obras (FREIRE, 1967, 1996, 1997, 2000, 2011, 2013a, 2013b; hooks, 1994, 2000, 2003, 2010). Mais ainda, essa concepção continua notória na Educação através de artigos e livros mais recentes e deve ser incentivada também no ensino de LE. O que se depreende sobre o amor pedagógico é que ele é uma forma de ensinar presente na prática do professor que demonstra carinho, cuidado, paciência, empatia, respeito e, sobretudo, amor: pela profissão, pela matéria que leciona e por seus alunos. É ouvir, é diálogo, é acreditar nos alunos, torcer por eles, compreendê-los, apoiá-los, preocupar-se com seu bem-estar e ter atenção às suas emoções.

A seguir, apresento pesquisas relacionadas ao amor na Educação, Psicologia Positiva e em LA, a partir de uma busca realizada em diversos periódicos nacionais e sites de buscas internacionais.

2.3.5. Pesquisas sobre o amor na área da Educação, Psicologia Positiva e Ensino de Línguas Estrangeiras

Nesta seção, apresento resultados de uma busca por trabalhos em LA, no campo da Psicologia Positiva e na Educação, com relação ao amor pedagógico. Objetivando apresentar uma revisão de literatura sobre o amor na Educação, especificamente no ensino de LE, fiz várias buscas e as descrevo a seguir. A primeira delas foi realizada em português e em três locais:

- (1) No Google Acadêmico, utilizando os termos “amor”, “amorosidade”, “pedagogia amorosa”, “pedagogia do amor” e “amor pedagógico” no ensino e aprendizagem de LE;
- (2) Nos principais periódicos nacionais: Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Delta (Documentação e Estudos em Linguística Teórica); Ilha do Desterro (Revista de Língua Inglesa, Literaturas em Inglês e Estudos Culturais); Trabalhos em Linguística Aplicada; Indisciplinar; Revista Signótica; Revista Horizontes de Linguística Aplicada; e Signum: Estudos da Linguagem. A escolha dessas revistas se deu devido ao critério de nota Qualis;
- (3) No banco de teses e dissertações da plataforma CAPES: foram utilizadas as seguintes palavras-chave: “amor”, “amorosidade”, “pedagogia amorosa”, “pedagogia do amor” e “amor pedagógico” no ensino e aprendizagem de LE.

Em todas essas buscas, não foram encontrados trabalhos nacionais sobre o tema em abordagem. Logo, o principal dado é a falta de pesquisas no Brasil, e ainda, como pode ser observada nos Quadros 1 e 2 abaixo, a escassez de estudos sobre o tema no exterior, na área da LA. No quadro 1, há artigos empíricos em LA e na Educação. No quadro 2, artigos teóricos na Psicologia Positiva e na Educação. Apesar de haver artigos sobre esse tema no exterior, na área da Psicologia Positiva e Educação, o número de artigos em LA é muito escasso se comparado às outras áreas.

A segunda pesquisa realizada foi em inglês, em sites de busca do exterior (*Research Gate*¹² e *Academia*¹³), utilizando as palavras-chave: “love in language teaching”, “love in language learning”, “loving pedagogy”, “pedagogy of love” e “pedagogical love”. Nessa averiguação, foram encontrados 11 artigos no total: 3 na área de LA; 2 no campo da Psicologia Positiva e 6 em Educação. O quadro 1 apresenta um resumo dos artigos empíricos na área de LA e Educação. O quadro 2, mais adiante, elenca 3 artigos teóricos na Psicologia Positiva e Educação.

Quadro 1 - Artigos empíricos encontrados em Linguística Aplicada e em Educação

Autoria/ Área	Objetivo	Contexto e participantes	Instrumentos	Resultados
Li, Rawal (2018) LA	Investigar as emoções de professores sobre o ensino.	Escola de Ensino Médio na China e no Nepal; uma professora de matemática na China e uma professora de Inglês no Nepal.	Quatro entrevistas, materiais didáticos, incluindo slides de ensino, programas e outros artefatos curriculares.	O amor dos professores sobre sua profissão e amor por seus alunos os motivam a permanecerem e investirem no ensino.
Pavelescu, Petric (2018) LA	Investigar as emoções de alunos adolescentes com relação à aprendizagem de uma língua estrangeira.	Escola de Ensino Médio em uma cidade no sul da Romênia; quatro estudantes adolescentes de Inglês como Língua Estrangeira (English as a Foreign Language – EFL).	Tarefa escrita, entrevistas semiestruturadas com alunos e professores, observações de aulas e eventos relacionados ao Inglês fora da sala de aula.	Foram encontradas as emoções do amor e do prazer, demonstrando que o amor os motivava a aprender a LI.
Caraballo, Soleimany (2018) Educação	Propor formas pelas quais a pedagogia do amor possa criar um ensino transformador.	Seminário: Pesquisa de Ação Participativa Juvenil (Youth Participatory Action	Entrevista em grupo com professores, notas de campo etnográficas, conversas semanais entre os dois autores.	A discussão de amor pedagógico pode promover posturas culturalmente sustentáveis.

¹² <https://www.researchgate.net/>

¹³ <https://www.academia.edu/>

		Research – YPAR) – um semestre de duração; jovens, professores de formação inicial e acadêmicos.		
Kaukko, Wilkinson, Kohli (2021) Educação	Analisar as práticas pedagógicas relacionadas a alunos refugiados, baseada no amor pedagógico.	Cinco escolas na Finlândia e duas na Austrália, em um contexto de educação de refugiados; 25 alunos na Austrália e 20 na Finlândia, entre 6 e 17 anos; professores e líderes educacionais (12 na Austrália e 6 na Finlândia).	Entrevistas (alunos e professores) e desenhos; observações escolares etnográficas em uma escola em ambos os países.	Os professores promoveram um ambiente instigante em sala de aula e auxiliaram os alunos a criarem um sentimento de pertencimento, que se relaciona a um dever profissional de cuidado dos professores.
Luguetti, Kirk, Oliver (2019) Educação	Investigar as experiências de professores em formação e de jovens de origens socialmente vulneráveis para compreender a maneira como a pedagogia do amor surgiu.	Três semestres; 10 professores em pré-serviço, 90 jovens e uma pesquisadora (autora principal).	Observações e notas de campo, reuniões, diários reflexivos, artefatos, grupos focais e entrevistas.	A pedagogia do amor se relacionava a desafiar as desigualdades e valorizar a solidariedade.
Smith-Campbell, Littles (2016) Educação	Caracterizar conceito de amor pedagógico, de acordo com Paulo Freire.	Centro de redação; coautor Steven.	Narrativa do coautor Steven sobre suas experiências como aluno de doutorado.	A narrativa apresenta elementos do modelo freiriano de amor pedagógico e que o graduando pratica a pedagogia do amor com seus próprios alunos.
Yin, Loreman, Majid, Alias (2019) Educação	Analisar os pontos de vista de professores em formação sobre a pedagogia amorosa de acordo com Escala das Disposições para a Pedagogia do Amor.	Programa de Pós-graduação em Educação da Concordia University of Edmonton; 114 participantes do programa; 84% da população de professores	As respostas foram medidas em uma escala Likert (4 pontos).	O amor como uma ponte para que professores e alunos buscassem conhecimento juntos.

		em formação na Concordia Education. Dos entrevistados, a grande maioria (95, ou 83,3%) eram do sexo feminino, sendo 19 (16,7%) do sexo masculino.		
--	--	---	--	--

Fonte: Autoria própria.

O quadro 1 ilustra os artigos empíricos encontrados, sendo 3 em LA e 5 em Educação. Há alguns estudos voltados ao ensino de LE, mas podemos ver que os artigos na área da Educação são mais numerosos. De forma geral, as pesquisas verificadas sugerem que o amor pedagógico pode ser motivação para professores continuarem na profissão e para alunos se sentirem motivados a aprender uma língua. Além disso, as pesquisas sugerem que o amor pedagógico se relaciona com o cuidado e a preocupação do professor para com seus alunos, suas condições e histórias, o que promove um ambiente de respeito aos alunos e à diversidade. Por fim, os estudos consideram que o amor pedagógico possibilita que professor e alunos possam compartilhar conhecimento e aprender juntos.

O quadro 2 traz um resumo dos artigos teóricos encontrados, sendo 2 da Psicologia Positiva e 1 da área da Educação.

Quadro 2 - Artigos teóricos na Psicologia Positiva e em Educação.

Autoria/ Área	Objetivos
Wang, Derakhsan e Zhang (2021) Psicologia Positiva	Abordar os princípios da PP e sua relação com o ensino e a aprendizagem de línguas.
Zhao e Li (2021) Psicologia Positiva	Informar os fundamentos teóricos do amor e resultados positivos no ensino e aprendizagem de línguas.
Fitzsimmons, Uusiautti (2013) Educação	Responder questões ligadas à pedagogia revolucionária crítica e a noção de amor pedagógico, sobre como os dois conceitos estão relacionados e o que podem possibilitar para o currículo,

	professores e a Educação em geral.
--	------------------------------------

Fonte: Autoria própria.

Por meio da leitura dos artigos, a partir da teoria sobre a pedagogia amorosa, vemos sua importância nos processos de ensino e aprendizagem, como promoção de bem-estar, motivação, e experiências positivas em sala de aula. Em geral, os autores comentam sobre a necessidade de pesquisas com relação ao amor no ensino, principalmente na área de línguas.

Através dessa busca, constatei que: 1) não há pesquisas sobre o amor no ensino e aprendizagem de LE no Brasil; 2) há escassez de pesquisas em LA no exterior e há mais pesquisas sobre o assunto na área da Educação do que em outras; e 3) apesar de essas pesquisas existirem, elas configuram um número muito pequeno de estudos sobre o amor, em comparação com outras emoções, como a ansiedade, por exemplo. Como já apontado, Barcelos e Coelho (2016) argumentam que o amor não tem sido muito investigado em LA. Contemporaneamente, mesmo tendo sido realizados novos estudos a partir do trabalho dessas autoras, ainda assim, na LA, pesquisas sobre o tema seguem escassas. No Brasil, investigações dessa natureza ainda são inexistentes.

Neste capítulo, apresentei uma revisão teórica a respeito do amor pedagógico, com foco na área de LA; além de uma discussão sobre os conceitos de crenças e emoções no ensino de LE. Os dados dos trabalhos citados ressaltam a importância e necessidade de mais pesquisas e discussões sobre o amor pedagógico na LA. Evidenciam também como as crenças e emoções de professores com relação ao amor pedagógico podem influenciar o que eles fazem (ou deixam de fazer) em sua prática. No próximo capítulo, apresento a metodologia utilizada nesta pesquisa.

CAPITULO III

METODOLOGIA

É vivendo, não importa se com deslizes, com incoerências, mas disposto a superá-los, a humildade, a amorosidade, a coragem, a tolerância, a competência, a capacidade de decidir, a segurança, a eticidade, a justiça, a tensão entre paciência e impaciência, a parcimônia verbal, que contribuo para criar, para forjar a escola feliz, a escola alegre. [...] A escola em que se pensa, em que se atua, em que se cria, em que se fala, em que se ama, se adivinha, a escola que, apaixonadamente diz sim à vida. E não a escola que emudece e me emudece. (FREIRE, 2015, p. 90-91).

3. Metodologia

Neste capítulo, apresento os procedimentos metodológicos para o desenvolvimento deste trabalho. Em primeiro lugar, discorro sobre a natureza da pesquisa. Na sequência, apresento o contexto de realização e a participante deste estudo. Em seguida, especifico os instrumentos de coleta de dados que foram utilizados. Por fim, explico o procedimento de análise.

Esta pesquisa teve a participação voluntária de uma professora de inglês de uma escola pública. O projeto de pesquisa foi aprovado pelo CEP (Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos), da Universidade Federal de Viçosa (UFV), no dia 16 de novembro de 2021, sob registro CAAE, de número 52903321.9.0000.5153, na Plataforma Brasil (Número do Parecer: 5.107.700) – (Anexo 1).

3.1. Natureza da pesquisa

Esta é uma pesquisa qualitativa que, conforme Given (2008), visa investigar como os sujeitos enxergam e vivenciam o mundo. Para Oliveira (2008, p. 7), o pesquisador qualitativo se baseia “[...] na interpretação do mundo real, preocupando-se com o caráter hermenêutico na tarefa de pesquisar sobre a experiência vivida dos seres humanos.”

Creswell (2013) aponta alguns elementos que fazem parte da pesquisa qualitativa tais como: um cenário, onde os pesquisadores buscam as informações, ao conversar com as pessoas e observá-las em seu contexto; o pesquisador como instrumento fundamental, para coletar dados, observar as ações, e fazer entrevista com os participantes; e métodos múltiplos, pois pesquisadores qualitativos geralmente possuem diferentes instrumentos de coleta: entrevistas,

observação e análise de documentos, etc. os quais os revisam e organizam em categorias ou temas.

Esta pesquisa se configura como um estudo de caso que, conforme Richards (2003), tem como foco uma determinada unidade e tem como propósito apresentar sua descrição detalhada. O autor evidencia que não é uma simples questão de descrição e que demanda tanto rigor quanto outros tipos de pesquisa. De acordo com Yin (2001, p. 32), o estudo de caso “é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real”. O autor sugere o uso do estudo de caso para a pesquisa que busca responder questões do tipo “como” e “por que”, quando o foco está em fenômenos contemporâneos em um contexto da vida real.

Este estudo de caso procura investigar as crenças de uma professora de LI de escola pública no que tange ao amor pedagógico e a relação com suas emoções e sua prática. Conforme Oliveira (2008), o estudo de caso deve ser adotado quando o pesquisador busca investigar uma conjectura singular, tendo como preocupação caracterizar a complexidade de uma determinada situação, com o foco no problema como um todo. Oliveira (2008) explica que a compreensão do objeto de estudo considera o contexto em que é realizada a pesquisa, sendo que os fatores externos também podem auxiliar na percepção e entendimento da problemática explorada.

3.2. Contexto e participante

O contexto da pesquisa é uma escola pública, localizada em uma cidade do interior de Minas Gerais. Minha presença nessa instituição ocorreu mediante prévia autorização da vice e do diretor escolares. Tanto a participante quanto a direção foram informados sobre a pesquisa, seus objetivos, riscos, benefícios e proteção à imagem e integridade dos envolvidos.

A escola em questão se configura como uma instituição pública estadual de Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), fundada em 13 de fevereiro de 1986, e localizada em um bairro próximo ao centro da cidade. Face ao estado de sua pintura e dos móveis, parece ter sido reformada recentemente. São 599 alunos, sendo 10 turmas do 8º e 9º anos, no turno matutino e 8 turmas, do 6º e 7º anos, no vespertino. Na escola, há 10 salas de aula, uma sala da direção e uma para a supervisão, uma biblioteca, uma sala de informática, uma sala de vídeo, uma sala dos professores, uma sala de arquivo, uma secretaria, uma cantina, oito banheiros e duas salas de almoçarifados. Há também um pátio grande, um espaço com horta e uma quadra. Ao lado do pátio, está o refeitório, com mesas e bancos e um bebedouro grande.

A participante da pesquisa é uma professora efetiva de LI dessa escola. Ela foi selecionada após responder um questionário inicial (seção 5.3.1 e Anexo 2). Para a realização da pesquisa, foi adotado um pseudônimo, Patrícia (escolhido por ela), em substituição ao seu nome real, de modo a preservar sua identidade. Também foi assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, permitindo sua participação e assegurando seu direito de desistência a qualquer momento. No dia 25 de fevereiro de 2022, enviei esse termo, por e-mail, à participante, o qual me foi devolvido, assinado, no dia 4 de março do mesmo ano.

No Quadro 3, apresento informações sobre o perfil da participante:

Quadro 3 - Perfil de Patrícia

Perfil de Patrícia	
Pseudônimo, gênero e idade	Patrícia, feminino, 43 anos
Habilitação/ formação	Letras (Português/Inglês)
Ano em que se formou	2014
Tempo em que atua como professora	12 anos
Níveis de ensino/faixa etária que já atuou	Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II, Ensino Médio; crianças, adolescentes, adultos
Contextos em que lecionou	Cursos de idiomas, escola particular, escola pública, aulas particulares
Total de turmas que leciona no momento	13 turmas, do 1º ao 5º ano, em escola particular; e 6º e 7º anos, na escola pública
Tempo em que atua nessa escola pública	5 anos
Carga semanal de trabalho	21 horas
Especialização	Pós-graduação em Gestão Escolar
Participação em Formação Continuada	Cursos de Formação Continuada, oferecidos pela Secretaria Estadual de Ensino

Fonte: Autoria própria

Patrícia possui 12 anos de experiência como professora, tendo, no momento da pesquisa, uma carga horária semanal de 21 horas de trabalho, com 13 turmas ao todo. Ela trabalha em uma escola particular, com turmas do 1º ao 5º ano, e, na escola pública referenciada, com 4 turmas do 6º ano e 4 do 7º ano. Ela atua há cinco anos nessa última instituição. Já trabalhou no Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio e em contextos como escolas privadas e públicas,

cursos de idiomas e aulas particulares. Formou-se em Letras em 2014. É pós-graduada em Gestão Escolar e já participou de programas de Formação Continuada oferecidos pela Secretaria Estadual de Ensino.

O primeiro contato de Patrícia com a LI foi na 5ª série do Ensino Fundamental II, atual 6º ano. Após o Ensino Médio, ela se mudou para os Estados Unidos, onde, em um instituto e curso de idiomas, estudou inglês por cinco anos. Quando voltou ao Brasil, trabalhou em dois cursos de idiomas e em uma escola particular de sua cidade. Em seguida, cursou Letras (Português – Inglês) por três anos, em uma faculdade em outro município. Em 2017, foi aprovada e tomou posse em um concurso público na cidade em que reside, para trabalhar na escola pública aludida.

A coleta de dados teve início em março de 2022. Nessa época, fui à escola para uma conversa com o diretor e a professora, de forma separada, para explicar a pesquisa pessoalmente e tirar dúvidas. Devido à greve dos professores da rede estadual, entre 16 de março e 14 de abril, a observação de aulas foi iniciada apenas em 28 de abril. Durante esse período, foram aplicados outros instrumentos de coleta da pesquisa, como a narrativa visual e a escrita.

3.3. Instrumentos de coleta de dados

Nesta seção, apresento os instrumentos de coleta de dados utilizados para o desenvolvimento da pesquisa, que foram aplicados em duas etapas. Na primeira, foi utilizado um questionário com o propósito de selecionar o(a) participante da pesquisa. Na segunda, os demais instrumentos foram aplicados para a participante selecionada. Foram utilizados: narrativa escrita, narrativa visual, entrevista semiestruturada, observações de aulas e anotações de campo. Descrevo abaixo cada um dos instrumentos como forma de esclarecer seus usos e propósitos.

3.3.1. Questionário

Dörnyei (2009) refere-se aos questionários como um dos instrumentos de coleta mais usados na pesquisa de uma segunda língua, pela facilidade para criá-los e por conseguirem reunir informações de forma rápida. O autor afirma que os questionários não têm respostas boas ou ruins; eles apenas buscam informações sobre os participantes.

Objetivando selecionar o(a) participante da pesquisa, foi aplicado um questionário semiaberto aos professores efetivos de LI das escolas públicas de Ensino Fundamental II e Ensino Médio localizadas na cidade em que a investigação foi realizada. Esse questionário teve por objetivo fazer um primeiro contato com o(a) professor participante para saber informações sobre seu perfil, crenças e emoções sobre o amor pedagógico.

No município onde o trabalho foi realizado, há três professores efetivos de LI, atuantes em duas escolas públicas estaduais, uma de Ensino Fundamental II, e outra, Ensino Médio. Enviei o questionário, por email e *WhatsApp*, para esses professores, no dia 03 de fevereiro de 2022. No dia 13 de fevereiro, os três professores já haviam respondido. A partir disso, foi possível selecionar o(a) participante, tendo em consideração os critérios de escolha, que foram: idade, tempo de experiência, níveis e contextos de ensino em que atua, se possui especialização, se participa ou já participou de formação continuada, e suas respostas à pergunta sobre o amor pedagógico.

O questionário foi feito através do Google Formulário (Anexo 2), formado por 17 questões, dentre abertas e fechadas. O objetivo desse questionário era coletar informações dos participantes, tais como idade, formação acadêmica, docência (carga semanal de trabalho, níveis de ensino, faixa etária e contextos de ensino que já atuou) e perguntas relacionadas ao conceito de amor pedagógico.

3.3.2. Observação de aulas

Para Lakatos e Marconi (2003), a observação é uma importante fonte para construir hipóteses que se faz dos fatos ou da correspondência que há entre eles, com o propósito de comprovar ou não essas relações e esclarecê-las. Segundo os autores,

A observação é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar. (LAKATOS, MARCONI, 2003, p. 190).

A observação auxilia o pesquisador a coletar dados com relação aos objetivos propostos, através dos quais os indivíduos não têm conhecimento, mas que direcionam suas ações. Ela realiza um papel notável no contexto da descoberta e leva o pesquisador a ter um “contato mais direto com a realidade” (LAKATOS, MARCONI, 2003, p. 191).

Com o propósito de investigar as crenças, emoções e as ações da professora participante,

foram observadas aulas de uma turma sugerida por ela. A turma selecionada foi o 6º ano 2, porque, segundo ela, os alunos dessa turma seriam mais calmos. As aulas eram na quinta-feira, no quarto horário, de 15:15 às 16:10 e, na sexta-feira, no segundo horário, de 13:20 às 14:10.

Foram observadas 7 aulas de 50 minutos, do dia 28 de abril ao dia 20 de maio de 2022. Foram feitas anotações detalhadas das ações da professora e sua interação com os alunos, com o objetivo de inferir, através de sua fala, gestos e ações, as suas crenças e emoções.

Desde o começo da pesquisa, Patrícia demonstrou boa vontade e interesse em participar e, na sala de aula, muitas vezes, dirigia-se a mim para explicar, comentar ou perguntar algo. Em nosso primeiro encontro na escola, quando expliquei sobre a pesquisa, comentei que pretendia investigar suas crenças com relação ao amor pedagógico, suas emoções e ações, e Patrícia questionou, surpresa, e, ao mesmo tempo, rindo: “Emoções?!” (AC-11mar2022)¹⁴, demonstrando estar assustada por ter alguém observando suas emoções em sala de aula. Contudo, aceitou ser participante da pesquisa, e, em nenhum momento, questionou a relevância do tema.

Patrícia pareceu demonstrar sentir um certo desconforto devido às situações que acontecem em sala. Várias vezes, tentou justificar a escolha da turma, afirmando que teria escolhido aquela, por não conversarem tanto. Seu aparente desconforto devido a minha presença é significativo para mostrar como a observação de aulas pode, em alguma medida, interferir nas dinâmicas. Ela pareceu procurar um grupo que não iria me “assustar”, como pesquisadora, em que não fosse vista em uma situação difícil com a turma.

Durante as observações de aula, possivelmente, devido à minha presença, algumas conversas de Patrícia eram dirigidas a mim, como pesquisadora. Na primeira, ela, algumas vezes, sentou-se ao meu lado, no fundo da sala, para fazer algum comentário ou explicar algo. Em uma dessas situações, perguntou se meus alunos também conversavam e se havia em minhas aulas as mesmas vivências com relação à indisciplina (OBS-28abr2022)¹⁵. Outros exemplos incluem: quando ela me chamou e comentou que deu várias chances para os alunos (OBS-13mai2022); quando quis saber quantos alunos eu tenho por turma (OBS-19mai2022); ou ainda, quando me perguntou o nome em inglês do animal que estava na folha de atividades que entregou aos alunos (*deer* - veado) - (OBS-20mai2022).

Infelizmente, é importante mencionar um episódio ocorrido durante as últimas observações de aula, em que um dos alunos que mais conversava e agia de forma a provocar o

¹⁴ AC (anotações de campo).

¹⁵ OBS (observação de aula).

riso dos colegas, conseguiu ler o conteúdo das minhas anotações sem que eu percebesse, e comentou com todos da turma que eu anotava tudo o que faziam. Depois disso, vários alunos vieram até mim, tentando pegar meu caderno. Todavia, como já era o final de sua aula, Patrícia apenas pegou seu material e saiu da sala (OBS-19mai2022). Na aula posterior, esse mesmo aluno tentou, novamente, ler as minhas anotações, mesmo comigo sentando atrás e tomando todos os cuidados cabíveis. Essa situação foi muito difícil e, em reunião com minha orientadora e o nosso grupo de pesquisa, decidimos interromper as observações de aulas.

3.3.3. Narrativa escrita

Gomes Junior (2020) define narrativas como:

[...] Produtos culturais: materialidades linguísticas que podem carregar nossas “digitais” pessoais e “cicatrizes” sociais, e podem oferecer pistas sobre nossas personalidades, interesses, crenças, expectativas, emoções, conceitualizações e identidades. (GOMES JUNIOR, 2020, p. 12).

Narrativas são histórias contadas de nossas experiências, identidades e emoções, mostrando nossa maneira de viver e sentir. Para Gomes Junior (2020), todos nós temos histórias marcantes com relação ao ensino e aprendizagem, sendo elas de sucesso ou de fracasso.

Barcelos (2020b, p. 27-28) relata que as narrativas têm sido usadas como um “instrumento de formação de professores”; para fazer com que as vozes dos professores se tornem públicas; para revelar crenças e emoções sobre os processos de ensino e aprendizagem, e “mapear as emoções” que estão nas narrativas, associando-as, por exemplo, com identidades e crenças. De acordo com a autora,

Dentro de nós mesmos, existe uma narrativa sendo contada o tempo todo, repleta de outras pequenas narrativas, plenas de muitas emoções de amor, frustração, alegrias, esperanças e desesperanças, otimismo, mágoas e rancores, entre outras. Essas narrativas nos fazem ser quem somos. Construimo-nos com essas histórias que contamos para nós mesmos sobre nós mesmos. (BARCELOS, 2020a, p. 19).

As narrativas fazem parte de nós e estão carregadas de emoções. Dessa forma, os professores de línguas possuem suas histórias como discentes e docentes. Por meio delas, evidenciam como enxergam os processos de ensino e aprendizagem, as emoções que sentem, como também suas identidades, crenças e motivação com relação ao ensinar e ao aprender. Pavlenko (2007) revela que diversos pesquisadores passaram a usar as narrativas como objeto

e forma de pesquisa legítima na História, Psicologia, Sociologia e na Educação, algo que foi denominado como “virada narrativa” (p. 164).

Nesta pesquisa, a narrativa escrita foi utilizada para que a professora pudesse contar sobre sua formação e seu convívio com os alunos em sala de aula, e conhecer um pouco melhor sua história e trajetória com relação à LI, sua escolha em se tornar professora, sua prática e experiência e o que pensa sobre sua profissão e sua relação com seus alunos. Dessa forma, foi possível perceber possíveis crenças com relação ao amor pedagógico e suas emoções com relação ao ensino e aprendizagem da língua.

Essa narrativa escrita foi solicitada à professora, por email e *WhatsApp*, no dia 21 de março de 2022. A professora enviou a narrativa escrita pronta, através do *WhatsApp*, no dia 8 de abril. Com o propósito de guiar a escrita da participante, um roteiro com perguntas foi enviado junto à solicitação (Anexo 3).

3.3.4. Narrativa visual

De acordo com Pitkänen-Huhta e Pietikäinen (2016), os métodos visuais estão presentes nas ciências sociais há algum tempo, mas na área da pesquisa da linguagem, seu uso é recente. Por meio deles, é possível narrar experiências pessoais, que podem ser em forma de fotografias, desenhos ou outras imagens visuais. Através dos desenhos, podemos ter uma visão das crenças, motivações e experiências com relação à língua e à aprendizagem de LE. Uma forma de analisar as imagens é vê-las como narrativas visuais.

Barcelos (2020b) explica que as narrativas visuais têm sido muito usadas na LA nos últimos anos e seu uso vem crescendo no exterior e no Brasil, sendo um instrumento significativo, que possibilita o acesso às crenças e emoções, assim como as narrativas escritas. Para a autora,

As narrativas (escritas, orais e visuais) são um poderoso instrumento que nos dão a possibilidade de refletir e de ressignificar nossas histórias. Elas podem ser utilizadas no dia a dia por professores e na pesquisa para nos ajudar a compreender vários aspectos dos processos de ensinar e aprender línguas. Além disso, elas potencializam as vozes de alunos e professores e os auxiliam, assim como aos pesquisadores, com mais informações para aprender a lidar com a tarefa de aprender e ensinar línguas (BARCELOS, 2020b, p. 35).

As narrativas, tanto escritas quanto visuais, são instrumentos poderosos na pesquisa e na sala de aula, por poderem ser utilizadas para alunos e professores refletirem sobre os processos de ensino e aprendizagem.

O propósito da aplicação da narrativa visual foi utilizar mais um instrumento que nos auxiliasse a entender as crenças da participante relacionadas ao amor pedagógico e as emoções que ela imagina quando pensa em si mesma como professora de LI. Foi solicitado à participante, junto à narrativa visual, um pequeno texto descrevendo a figura e explicando o motivo de ter escolhido determinadas emoções.

O roteiro da narrativa visual (Anexo 4) foi enviado à professora por e-mail e *WhatsApp*, no dia 18 de abril de 2022. No dia 25 do mesmo mês, ela enviou, através do *WhatsApp*, a narrativa visual finalizada.

3.3.5. Entrevista

Segundo Richards (2003), as entrevistas são um método comum de coleta de dados que, muitas vezes, pode ser guiado pela observação e registro gravado. O autor expõe alguns fatores indispensáveis na realização da entrevista, como o entrevistador ouvir com atenção, e ter um feedback de apoio, como “hum” ou “sim”; e também comenta sobre o que se deve evitar em uma entrevista, como o entrevistador não dar espaço para o entrevistado, oferecer algum comentário moral ou conselho, e interromper sem pensar; e, acima de tudo, afirma que é necessário sensibilidade por parte do entrevistador.

As entrevistas, conforme Patton (2015) se referem a perguntas abertas sobre as experiências, crenças, percepções, opiniões e sentimentos do entrevistado, de forma a acessar seu mundo, a partir de sua perspectiva. O autor assegura que “uma entrevista, quando bem-feita, nos leva para dentro de outra vida e visão de mundo da pessoa. Os resultados nos ajudam a entender a diversidade da experiência humana” (PATTON, 2015, p. 628). Também explica que a entrevista é importante porque, através dela, descobrimos coisas que não podemos observar, como pensamentos, intenções, e comportamentos que já ocorreram no passado, e para compreendermos o que observamos; e para isso, precisamos perguntar às pessoas. Para ele, “nós entrevistamos para descobrir o que está na mente de outra pessoa para reunir suas histórias” (PATTON, 2015, p. 628).

A entrevista, de acordo com Yin (2001), é altamente relevante para um estudo de caso, por ser fonte indispensável de informação. Para o autor,

À medida que um entrevistado relata um incidente, o bom ouvinte escuta as palavras exatas utilizadas (algumas vezes, a terminologia reflete uma importante orientação), captura o humor e os componentes afetivos e compreende o contexto a partir do qual o entrevistado está percebendo o mundo. (YIN, 2001, p. 82).

Diante do exposto, observa-se ser necessário que o pesquisador seja um bom ouvinte, dando atenção não apenas às palavras do participante, mas também ao humor, à linguagem corporal, aos componentes afetivos e ao contexto. Yin (2001) entende que o ato de ouvir compreende também o observar, e que, ser um bom ouvinte implica em absorver uma grande quantidade de informações sem ponto de vista tendenciosos.

Este estudo fez uso de uma entrevista semiestruturada que, conforme Oliveira (2008), tem perguntas previamente definidas, podendo ter o acréscimo de outras não planejadas, dependendo das respostas do(a) participante. Assim, a entrevista teve por finalidade conhecer as crenças da professora com relação ao amor pedagógico e a relação de suas crenças e emoções com sua prática.

A entrevista foi marcada, previamente, para o dia 3 de junho de 2022, às 9 horas da manhã, em dia e horário escolhidos pela professora, sendo realizada através do aplicativo *Zoom Meetings*. Para guiar a interação, 12 perguntas foram formuladas (Anexo 5). A entrevista foi dividida em duas gravações, uma de 24 minutos e outra de 29, com duração total de 53 minutos, porque a gravação foi interrompida em um certo momento, por causa de uma ligação da participante. Dessa forma, ela passou para o computador e foi possível continuar. Com consentimento prévio, a interação foi gravada e transcrita, sem uso de programas de transcrição e, posteriormente, analisada. Na segunda parte da entrevista, foram retomadas as perguntas do questionário inicial, para confirmar alguns dados e oportunizar o acréscimo e/ou modificação de outros.

3.4. Análise dos dados

Patton (2015) considera que a análise de conteúdo se relaciona a palavras ou temas recorrentes e que compreende identificar, codificar, categorizar e classificar os dados, a fim de definir o que é significativo. A análise de conteúdo seria a redução de dados qualitativos, dando-lhes sentido para identificar os significados centrais, que são os padrões ou temas (PATTON, 2015). Além de identificar os temas, o autor sugere refletir sobre o processo de análise com o propósito de compreender os dados que temos e o que sabemos das pessoas observadas e entrevistadas, além de suas perspectivas. Para ele, a análise de conteúdo requer muito mais do que apenas ler os dados, e exige “[...] disciplina, conhecimento, treinamento, prática, criatividade e trabalho duro” (PATTON, 2015, p. 57). Esclarece, ainda, ser preciso decidir quais

dados devem ser agrupados, a fim de formar um padrão, constituindo um tema, que deverá ser nomeado e analisado segundo os seus significados.

A análise dos dados seguiu os procedimentos baseados na análise de conteúdo de Bardin (2016), com as etapas propostas pela autora, sendo: (1) a pré-análise, a fase da organização, em que é realizada uma leitura e escolha do material para constituição do corpus da pesquisa e são estruturadas as hipóteses e objetivos; (2) a exploração do material, em que há a escolha de categorias ou temas para serem analisadas; e, por fim, (3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Como Bardin (2016) explica, a análise de conteúdo considera as significações (conteúdo), sua forma e distribuição, buscando também saber o que há por trás das palavras, sendo os significados seu material principal.

Após a coleta de dados, foi realizada análise de todos os instrumentos utilizados nesta pesquisa, na seguinte ordem:

- 1) Leitura detalhada de todos os dados obtidos através dos instrumentos de coleta, para a pré-análise, com o propósito de organizar os dados, escolhendo os excertos pertinentes ao objetivo desta pesquisa, sempre retomando as perguntas de pesquisa, sobre as crenças, emoções e ações da participante;
- 2) Redução dos dados a partir da realização da escolha de categorias ou temas mais recorrentes com os conteúdos e trechos dos excertos mais importantes relacionados aos objetivos da pesquisa, excluindo as demais;
- 3) Interpretação e análise minuciosa dos dados.

Em primeiro lugar, a leitura e análise das crenças do questionário, narrativa escrita e entrevista foram realizadas. Em segundo, foi feita a leitura e análise das emoções evidenciadas por meio dos instrumentos de coleta. Em seguida, o mesmo foi executado com relação às ações da participante, através das observações de aula e anotações de campo. Por fim, foi elaborada a relação entre crenças, emoções e ações, incluindo a triangulação dos dados, sendo feita através dos diferentes instrumentos de coleta, haja vista a veracidade e a confiabilidade da análise desta pesquisa. Repetidas leituras e revisões se seguiram em cada passo da análise. A discussão dos resultados, com as categorias finais, será apresentada no capítulo a seguir.

CAPÍTULO IV

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

[...] Nunca deixei de ser amorosa, mas também não me furtei de exigir que minha autoridade fosse respeitada. Já havia aprendido que autoridade não implica autoritarismo e a não confundir licenciosidade com liberdade (de ser, viver e tornar-se mais). Tenho comigo que a liberdade do pensar é atravessada por compromissos, seja para conosco, com os outros e com todo o planeta.” (GEREMIAS, 2021, p. 176-177).

Apresento, neste capítulo, os resultados desta pesquisa, a partir da análise dos dados obtidos por meio dos instrumentos de coleta. Ele está dividido em quatro partes. Na primeira, discorro sobre as crenças de Patrícia a respeito dos alunos e do amor pedagógico. Na segunda, abordo suas emoções. Na terceira, descrevo suas ações, e, por fim, a relação entre suas crenças, emoções e ações.

4.1. Crenças da professora

Através da análise dos dados, foi possível identificar crenças de Patrícia com relação aos alunos (*ideologia do pouquinho*) e sobre o amor pedagógico. Uma síntese dessas crenças é elencada no quadro 4. Discorro sobre elas nas subseções a seguir.

Quadro 4 - Crenças de Patrícia

Crenças da professora	
Sobre os alunos	<p><i>Ideologia do pouquinho</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Os alunos não levam a sério • Os alunos não conseguem aprender
Sobre o amor pedagógico	<p>Características do amor pedagógico</p> <ul style="list-style-type: none"> • Amor à profissão <ul style="list-style-type: none"> ○ Esperança • Amor aos alunos <ul style="list-style-type: none"> ○ Compaixão ○ Compreensão ○ Carinho

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Cuidado ○ Respeito ○ Paciência ○ Persistência ○ Necessidade ou expectativa de reciprocidade do amor deles
--	---

Fonte: Autoria própria.

4.1.1. Ideologia do pouquinho: crenças sobre os alunos

Patrícia expressou crenças a respeito dos alunos e sua aprendizagem que se referem ao comportamento e à capacidade cognitiva. Ela acredita que os alunos não prestam atenção às aulas, não levam a sério a matéria e que não conseguem aprender. Essas crenças fazem parte do que podemos denominar como *ideologia do pouquinho*, composta não somente pelas crenças a respeito dos alunos, mas também pelos reflexos dessas crenças em suas ações pedagógicas em sala de aula. A seguir, comento, primeiramente, sobre as crenças da professora; e, em seguida, como essa *ideologia do pouquinho* se manifesta em sua prática.

A *ideologia do pouquinho* se refere ao fato de que, geralmente, nas escolas do Brasil, em relação ao ensino de inglês, muitos professores acreditam que não é possível ensinar muita coisa, mas apenas o mínimo. Esse termo está relacionado ao que Barcelos (2007) e Coelho (2005) comentam, sobre crenças comuns com relação ao ensino de LI de professores em serviço no Brasil; sendo uma delas, a de que os alunos não se interessam e são fracos; e, por isso, o professor só precisa ensinar um conteúdo básico e simples. Apesar de Coelho (2005) não utilizar o termo *ideologia do pouquinho*, em sua pesquisa, a autora explicita essa crença de professores que pensam que os alunos não conseguem aprender, e, por isso, ensinam apenas um conteúdo mais fácil, tendo uma visão déficit do aluno.

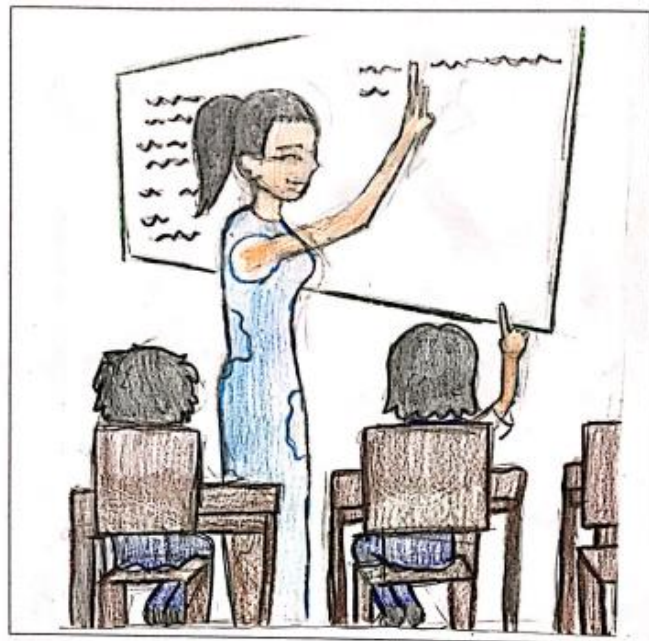
Patrícia acredita que seus alunos não gostam de inglês e percebem essa matéria como difícil. Para ela, é preciso gostar da matéria para poder aprender. De fato, para estimular o interesse e a concentração dos estudantes, as aulas precisam ser instigantes. A professora acredita que os alunos acham o inglês um “bicho de sete cabeças” (Patrícia-E-03jun2022)¹⁶.

¹⁶ Todos os excertos são identificados com o pseudônimo da participante, a inicial do instrumento de coleta (Q- questionário; NE- narrativa escrita; NV- narrativa visual; OBS- observação de aula; E- entrevista; AC- anotações de campo) e a data em que foram realizados.

Além disso, durante a entrevista, a participante afirma que os estudantes sempre evidenciam uma crença comum à sociedade brasileira, a de que os brasileiros “não sabem nem português direito quanto mais inglês”. Essa perspectiva vai, portanto, ao encontro daquela anteriormente apresentada pela investigação de Coelho (2005). Patrícia explica que os alunos não costumam prestar atenção às aulas e não levam a matéria com seriedade: “[...] tem alguns alunos que fazem bagunça, não prestam atenção” (Patrícia-E-03jun2022). Nas observações de aula, pude perceber conversas paralelas em todos os encontros; o que, muitas vezes, atrapalhava a explicação da professora e parecia afetar suas emoções.

No primeiro encontro observado, por exemplo, havia alunos que ficavam em pé na sala, durante a aula, o que fazia com que Patrícia precisasse chamar atenção deles (OBS-20mai2022). O que Patrícia enfrenta, na realidade, é muito diferente de como ela visualiza uma boa aula. Essa boa aula, ou situação ideal, é representada em sua narrativa visual, ilustrada a seguir:

Figura 1 - Narrativa Visual de Patrícia



Com o desenho posso demonstrar
 meu amor ao ensinar,
 e quanto me sinto feliz quando
 estou na sala de aula, a par-
 ticipação e interesse dos alunos.

Fonte: Autoria própria

No desenho, Patrícia se representa como a professora que se encontra no centro da sala, de frente para o quadro, sorrindo. O quadro tem um lado todo escrito e o outro iniciando a escrita, com a professora escrevendo. Na sala, há alunos sentados em suas carteiras: um aluno está ouvindo e o outro está com o braço estendido, como se estivesse solicitando permissão para participar. Não há balões de fala, o que indica que não há conversa por parte dos alunos no momento, nem entre eles, nem com a professora. Eles estão olhando para o quadro e parecem estar em fileiras. Não há contato visual da participante com o grupo, ela está mais virada para o quadro; não vemos os rostos dos alunos, somente a parte detrás de suas cabeças. Patrícia representa, em sua narrativa visual, uma sala de aula em que os alunos prestam atenção e a professora passa “matéria no quadro”. Considero que este desenho represente o desejo dela (que ela expressa na entrevista): de que os alunos fiquem quietos e prestem atenção à aula. Essa crença perpassa outras falas da professora, como discuto neste trabalho.

Patrícia também parece acreditar que alguns alunos têm um déficit e não conseguem aprender, conforme este excerto: “[...] inglês, tem menino que não consegue. É igual eu e Matemática. Matemática, minha cabeça já dói com Matemática, então, eu imagino que é a mesma coisa.” (Patrícia-E-03jun2022). Durante a aula, também expressou essa crença: “Patrícia, sentada e mexendo em suas anotações, comenta: ‘Esses meninos são tão avoadinhos. Eles não fazem prova e a gente que tem que falar.’ E sorri, olhando para mim.” (OBS-13mai2022). Pode ser que também estivesse querendo justificar para mim, em meu papel como pesquisadora, a falha dos alunos. Em outra aula, ao corrigir um exercício sobre o verbo *there to be* no presente, pergunta ao grupo a diferença entre os dois e comenta: “Pelo o que estou vendo, vocês não estão sabendo nem singular e nem plural” (OBS-19mai2022). Essas crenças de Patrícia influenciam o que ela propõe a fazer na sala com os alunos (NASCIMENTO; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2020), bem como o que ela deixa de fazer. É possível que essa crença esteja influenciando o tipo de conteúdo que é oferecido aos alunos e, conseqüentemente, o desinteresse deles, conforme descrevo mais adiante.

Entretanto, apesar de ter a crença de que os alunos não conseguem aprender, Patrícia parece acreditar na capacidade deles, conforme este excerto:

[...] Eu sei que eles são capazes. Eles têm apoio dos pais. O sexto 1 também é a mesma coisa. O sexto 2, mais ou menos, eles também são capazes. Apesar da bagunça, mas eles são capazes (Patrícia-E-03jun2022).

Patrícia explica que, em algumas turmas, os alunos têm o apoio dos pais e apresentam maior rendimento, mas elucida que, apesar das conversas e bagunça nas turmas, confia na

competência deles, sabe que irão aprender.

Da mesma forma, compreende e acredita, ao mesmo tempo, que os alunos são únicos e diferentes. Patrícia enfatiza o pensamento de que cada aluno é diferente, e que ela, como professora, não pode ser igual com todos, que tem um comportamento dependendo do estudante a que está se referindo ou da sala em que se encontra. Assim ela explica: “[...] lá a gente tem aluno de todo jeito, tem aluno com PDI¹⁷, tem aluno com laudo, então, cada aluno [...] tem um caso diferente.” (Patrícia-E-03jun2022). Ou seja, para ela, alguns alunos têm dificuldades biológicas ou cognitivas, que podem realmente prejudicar sua aprendizagem. De acordo com sua visão, há alunos que aprendem assim que ela ensina, logo da primeira vez. Todavia, outros têm muita dificuldade e não conseguem aprender da mesma forma: “Cada aluno tem a sua especificidade. Você ensina para um, ele aprende rápido. Tem aluno que aprende assim, na primeira aula” (Patrícia-E-03jun2022).

Ao afirmar isso, demonstra acreditar que nem todos os alunos são iguais, e que existem especificidades. Ou seja, cada aluno é único e os problemas de aprendizagem também. Isso é um caso de contra evidência em relação à sua crença de que os alunos não levam a sério ou não conseguem aprender. Aqui, ela parece expressar a crença de que é preciso prestar atenção na especificidade de cada estudante. Podemos ver que Patrícia tem diferentes crenças sobre seus alunos, já que é possível uma crença ser retratada em uma determinada situação, e uma crença oposta em outra situação (BASTURKMEN, 2012). Apesar de afirmar que seus alunos são capazes, sua prática docente parece sugerir, conforme discutido anteriormente, ações que mostram dúvidas relativamente a essa capacidade. Ao lançar mão de atividades mais básicas, de cópias não instigantes ou se privar de realizar algo devido à crença de que eles não encaram o processo com seriedade ou não conseguem realizar as tarefas propostas, ela evidencia a influência dessa crença em sua prática. É o que será discutido a seguir.

4.1.2. Ideologia do pouquinho na prática

Assim como vemos em Nascimento, Oliveira e Oliveira (2020), as crenças podem influenciar nossas decisões, ações e emoções. Ao acreditar que seus alunos não prestam atenção e não levam a aula a sério, a professora toma decisões referentes ao tipo de conteúdo que oferece. Sua crença a respeito do comportamento da turma (de não levar a sério) acaba afetando

¹⁷ PDI (Plano de Desenvolvimento Individual), que tem o objetivo de orientar o atendimento de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades.

sua forma de ensinar, até mesmo impedindo que realize certas atividades. Por isso, investigar crenças de Patrícia é crucial para entender sua prática e interpretar a influência de suas crenças no que faz, sabe e sente sobre os processos de ensino e aprendizagem (BORGES, 2019). Diante do exposto, observa-se que a *ideologia do pouquinho* se manifesta de várias maneiras na prática da educadora, principalmente, nos tipos de atividades e na interação dela com os estudantes.

Em primeiro lugar, a atividade de cópia é utilizada em todas as aulas. Patrícia pontua que: “[...] tem uma sala lá que eu não posso passar no quadro matéria, eu levo folhinha e coloco eles para copiarem, porque não sai nada.” (Patrícia-E-03jun2022). A professora parece acreditar que a cópia seria a única coisa que os alunos dariam conta de fazer. Tem-se um ciclo vicioso, conforme Coelho (2005): a professora acredita que os alunos não são capazes e dá cópias ou atividades que não são desafiadoras e não exigem dos alunos; o que faz com que eles nunca explorem suas potencialidades, realimentando a crença dela na incapacidade dos discentes em relação à LI. Diante dessa dinâmica, cabe perguntar: o que aconteceria se a crença da docente fosse na direção oposta?

As observações de aulas apontaram a existência de cópia de matéria do quadro, atividades em folhas sulfite e cópias da prova (OBS-28abr2022). Ademais, evidenciou-se a realização de provas de consulta, como relatou em entrevista (Patrícia-E-03jun2022). A cópia, apesar de ter utilidade em alguns momentos, se constantemente utilizada, pode causar desinteresse, já que não motiva os alunos. Situação análoga acontece quando são propostos exercícios pouco desafiadores, com foco na gramática. Patrícia leva atividades básicas de inglês para a turma e pontua que precisa fazer atividades diferenciadas para alguns alunos, conforme seu excerto:

[...] Tem sala lá que tem cinco meninos com problema. Eu tenho que levar atividade diferenciada para os cinco. Eu tenho que tentar ajudá-los a colar no caderno, porque nem conseguir colar eles não conseguem, fazer margem, recortar, colar. (Patrícia-E-03jun2022).

Patrícia comenta o fato de ter que preparar atividades individualizadas para alunos com PDI e expressa a dificuldade para ensinar o conteúdo, e ainda ter que ensinar coisas básicas como fazer margem, recortar e colar. Para ela, isso acontece, porque há alunos que, por mais que ela tente de diferentes formas, não irão conseguir acompanhar os demais. Relativamente a esse tema, afirma: “[...] tem aquele aluno que, por mais que você ensine, ele não vai aprender, não tem jeito” (Patrícia-E-03jun2022). Da mesma forma, explica que é preciso dar prova de consulta para determinadas turmas, porque, se não for dessa forma, eles não irão ter sucesso. À

vista disso, prossegue: “[...] aí, a partir do 3 e 4 não é igual, não dá para pegar no pé, não dá para ser dura. Tem que ser assim, prova de consulta, porque senão tarefa não faz. É difícil!” (Patrícia-E-03jun2022).

Diante do exposto, percebe-se que a prática da professora acaba sendo moldada por essa crença de que os alunos não aprendem, o que afeta, de certa forma, o tipo de insumo que oferece em sala de aula, bem como as questões ou desafios que (não) lhes são apresentados. Assim, o livro didático de inglês não é utilizado, porque Patrícia não considera adequado para seus alunos do 6º ano. Para ela, o material em questão é muito complexo em relação ao nível linguístico do grupo ao qual se destina. Explica que é a primeira vez que eles irão aprender inglês e o livro é cheio de textos. Em sua ótica, “o livro deles é nível de sexto. Já começa com textos. Os meninos nunca viram inglês, então não tem como trabalhar. Nem o sétimo também” (Patrícia-E-03jun2022).

Em segundo lugar, Patrícia evita dar certas práticas, porque acredita que os alunos não se comportam bem. Isso acontece quando ela tenta fazer algo diferente:

Eles pensam que é difícil. Então, eu já tentei. Nos outros anos, eu dava um trabalho. Este ano, eu nem comecei com esse trabalho, de vocabulário. Cada um tinha um caderninho, aí eles faziam um vocabulário, para aprender palavras diferentes. Tem até alguns lá no meu armário, dos anos anteriores que eu estava dando, e aí começou a pandemia, eu guardei e acabei não entregando para os meninos, acho que já estão no nono, oitavo ano, então, não são meus alunos mais. Tenho até guardado lá, e eu ia até começar de novo esse ano, mas aí acabou que nem comecei nada. Vai ficar para o ano que vem. Mas eu sempre dou trabalhos, vários trabalhos, mas até o (*eliminação de conteúdo confidencial*)¹⁸ tirou do projeto da escola, porque os meninos não levam muito a sério. (Patrícia-E-03jun2022).

Como mencionado nesse excerto, a educadora conta que, em anos anteriores, solicitava aos alunos que fizessem um caderno de vocabulário. Entretanto, naquele ano, não procedeu da mesma forma, e até o diretor retirou projetos da escola, porque os alunos não se engajavam. Em outra ocasião, menciona não ter trabalhado com cartazes em relação ao “maio amarelo”, tema relacionado à segurança no trânsito, devido ao (mau) comportamento dos alunos: “[...] eu dava cartazes, trabalhos com explicações [...] eu fazia com eles lá no refeitório, aí você está fazendo cartaz com um, o outro está correndo pela escola afora, é difícil!” (Patrícia-E-03jun2022). Patrícia também afirma não conseguir seguir o planejamento escolar para o ano letivo, porque precisa, às vezes, demorar mais em um certo conteúdo, explicar nova ou diferentemente. Em sua ótica, “[...] tem aluno que você fica o ano todo tentando, batendo na mesma tecla, para ver

¹⁸ Nome do diretor da escola em que a participante trabalha.

se dá certo. Então, [...] a gente consegue alcançar um pouquinho.” (Patrícia-E-03jun2022). Ela acredita que alguns alunos não conseguem aprender, e, por isso, sua prática se baseia significativamente no ensino de matérias mais simples, pela crença de que os alunos conseguirão aprender apenas “um pouquinho”.

A participante também relata dificuldade em preparar aulas diferenciadas, com temas importantes para serem discutidos, e em locais diversos do espaço escolar, devido à indisciplina. Como se percebe, suas crenças e o contexto de trabalho acabam reverberando em sua prática, inibindo-a de fazer projetos e atividades mais desafiadoras. Questiono se, caso ela fosse adiante com esses projetos, os estudantes poderiam se sentir mais motivados, influenciando seu interesse pela matéria.

Semelhantemente, essa crença influencia os tipos de espaços para as aulas. Patrícia procura ficar apenas na sala e não levar o grupo para outros locais, para evitar mais bagunça. Do mesmo modo, em função do comportamento dos estudantes, não os leva às salas de informática e de vídeo: “[...] eu já tentei fazer aula diferente, mas levo lá para fora e eles não ficam quietos, então, eu prefiro deixar eles na sala.” (Patrícia-E-03jun2022). Ou seja, as crenças sobre o comportamento dos alunos ou sua intenção e motivação em relação às aulas impede que ela realize atividades ou tenha ações diferentes. Vemos, assim, como essa dinâmica e suas crenças não somente afetam a prática, mas geram também emoções de tristeza e raiva à docente, por sua vez, influenciando outras crenças e práticas.

Como relatado, Patrícia acredita que os alunos não gostam de inglês, acham o idioma difícil, não prestam atenção, não são comprometidos e não conseguem aprender. Como anteriormente explicado, essas crenças fazem parte da *ideologia do pouquinho*, e acabam por influenciar sua prática de ensino que se constitui em cópias, conteúdo simples e fácil. Ademais, essas crenças afetam também as atividades que acabam não sendo realizadas, bem como outros espaços que não são utilizados para a aprendizagem, como a sala de informática e de vídeo. Sabemos que há vários fatores contextuais que influenciam a relação crenças e ações (BARCELOS, 2006). Neste caso, as ações da professora são fortemente influenciadas pelo que ela acredita sobre seus alunos e a indisciplina¹⁹, o que parece afetar suas emoções significativamente.

¹⁹ Para mais informações sobre indisciplina, sugiro consultar: LIMA (2009) e ZOLNIER, MICCOLI (2009).

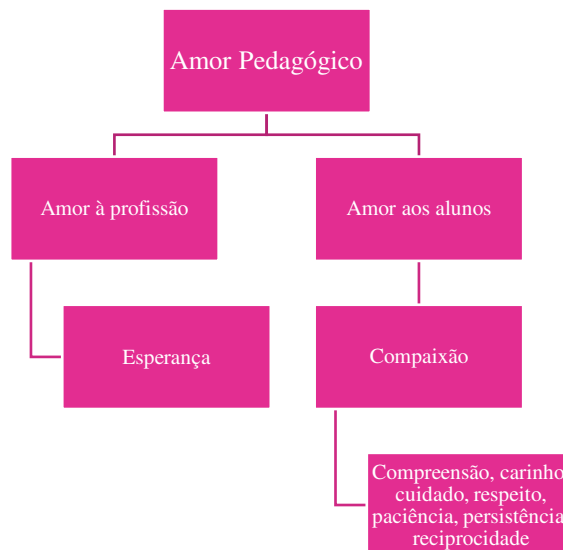
4.2 Crenças sobre amor pedagógico

Nesta seção, apresento as crenças de Patrícia com relação às características do amor pedagógico.

4.2.1. Características do amor pedagógico

Conforme ilustrado na Figura 2, o amor pedagógico, para Patrícia, engloba as seguintes características:

Figura 2 - Características do Amor Pedagógico para Patrícia



Fonte: Autoria própria

Conforme a figura acima, para Patrícia, o amor pedagógico abrange: o amor à profissão, que envolve a esperança; e o amor aos alunos, que inclui a compaixão, e ainda, outros princípios importantes: compreensão, carinho, cuidado, respeito, paciência, persistência, e por fim, a reciprocidade. Comento sobre cada um desses a seguir.

4.2.1.1. Amor à profissão

O discurso a respeito do amor na profissão docente está presente em nossa sociedade e suscita diferentes reações. Várias reportagens midiáticas se voltam ao assunto.

De um lado, professores afirmam que é preciso amar a profissão. É o caso da reportagem: *Professor: “é mais que um trabalho, é um ato de amor”*²⁰, em que são exibidas histórias de profissionais da Educação que escolheram a profissão como projeto de vida, trabalham com dedicação, fazem a diferença em sala de aula e colocam o amor como fundamento na escolha pela docência. Há também o audiovisual: *Dia da professora e do professor: profissionais respondem porque escolheram essa profissão*²¹, que apresenta os depoimentos em que o amor é colocado como motivo para permanecer na docência, que, por sua vez, é entendida como uma missão que exige amor.

Por outro lado, há uma cobrança significativa para que professores amem sua profissão, e esse discurso é utilizado como estratégia política para que os docentes continuem se submetendo a condições precárias de trabalho e remuneração. Nesse contexto, destaco duas reportagens. A primeira, intitulada: *Professor tem que trabalhar com amor, mas por salário*²² discute sobre a frase polêmica associada ao então governador do Ceará, Cid Gomes (PSB), quando afirmou que o professor deve trabalhar por amor e não por dinheiro. Esta mídia traz opiniões de profissionais da Educação que pensam que o professor não deve trabalhar por amor, mas com amor e por um salário, pois precisa de reconhecimento profissional. A segunda diz respeito ao amor à docência: *Amar a docência é lutar pela valorização de professoras e professores*²³, em que docentes da Universidade Federal de Santa Maria, no Rio Grande do Sul, relatam suas trajetórias na profissão e esclarecem que o amor pela docência é algo fundamental nessa profissão e em todas as demais. Entretanto, defendem que a sociedade exige o amor à docência por parte do professor, esquecendo-se da questão profissional, das condições adequadas de trabalho e salário digno. Um dos entrevistados da reportagem afirma que é necessário saber diferenciar o trabalhar “com” amor, da exigência de trabalhar “por” amor, aceitando qualquer condição, sendo pouco reconhecido e mal remunerado. Não compreendo como incorreto o trabalho docente com amor e por amor, haja vista a responsabilidade e o comprometimento exigidos pela Educação. Todavia, é imprescindível que os professores sejam conscientes sobre seus direitos e lutem por eles.

²⁰ Disponível em: <https://jornalibia.com.br/destaque/professor-e-mais-que-um-trabalho-e-um-ato-de-amor/>. Acesso em: 02 de janeiro de 2023.

²¹ Disponível em: <https://radiopeaobrasil.com.br/dia-da-professora-e-do-professor-profissionais-respondem-porque-escolheram-essa-profissao/>. Acesso em: 02 de janeiro de 2023.

²² Disponível em: <https://undime.org.br/noticia/professor-tem-que-trabalhar-com-amor-mas-por-salario>. Acesso em: 02 de janeiro de 2023.

²³ Disponível em: <https://www.sedufsm.org.br/noticia/6916-amar-a-docencia-e-lutar-pela-valorizacao-de-professoras-e-professores>. Acesso em: 02 de janeiro de 2023.

Todo esse discurso sobre as nuances e perspectivas sobre o amor na profissão docente reverbera na fala de Patrícia. Ela comenta sobre este aspecto, quando discorre sobre essa expectativa da sociedade sobre o amor dos professores pela profissão:

Às vezes quando a gente fala: “Ah, eu amo o que eu faço”, aí as pessoas falam: “Então, por que você fez greve? Se você ama, se você amasse, não faria greve”. As pessoas acham que é porque a gente ama, a gente não precisa receber por isso. Esse é o amor que as pessoas esperam de nós, professoras: trabalhar, e não reclamar, não querer um aumento de salário (Patrícia-E-03jun2022).

Patrícia critica esse discurso da sociedade com suas expectativas de que o professor deve amar sua profissão sem reclamar, fazer greve e exigir seus direitos. Entretanto, amar a profissão também é ir à luta, pois o amor envolve justiça. Afirmar que amo ser professor, não diz respeito a apenas amar o ensino ou os alunos, mas ir em busca dos meus direitos, contra à dominação. Isso nos remete à amorosidade de Freire (1996, 1997, 2000) e à ética do amor, destacada por hooks (2000), um amor que vai além da sala de aula, que se pauta na luta pela justiça social.

Apesar de mencionar esse discurso, Patrícia não se acanha em dizer que vê o ensino como um ato de amor. Ela parafraseia Paulo Freire (1967), ao afirmar: “[...] ensinar para mim é um ato de amor” (Patrícia-Q-13fev2022). Para ela, ao ensinar, precisamos ter amor: “Primeira coisa, para ensinar, tem que ter amor. Se não tiver, não ensina” (Patrícia-E-03jun2022). Em sua narrativa escrita, cita que ser professor vai muito além de ensinar, devendo haver amor, em primeiro lugar: “[...] ser professora vai além do saber, precisa ter amor acima de tudo.” (Patrícia-NE-08abr2022). Sua perspectiva se relaciona ao pensamento de Freire (1967), de que o ensino é um ato de amor e deve estar atrelado à amorosidade aos alunos e ao processo de ensinar (FREIRE, 1996, 1997, 2000), ou seja, é o amor pela Educação, por sua profissão e por quem educa. Em outra ocasião, ela, mais uma vez, professa seu amor à sua profissão:

A gente nasceu com isso, é professor e pronto! Não tem jeito! [...] Eu poderia ser uma médica, mas eu não ia conseguir exercer minha profissão. Talvez, eu ia ter que ser uma médica professora! (risos) (Patrícia-E-03jun2022).

Para Patrícia, ser professor é um dom e ela não escolheria outra profissão, mesmo sendo de maior prestígio e tendo um salário superior. Ela, frequentemente, refere-se à profissão de médico em comparação à de professor, reforçando a crença da sociedade de que essa primeira seria uma profissão socialmente e financeiramente respeitada, em contraste com a profissão de professor. Além dessa profissão, também contrasta a de docente com a de psicólogo, como veremos mais adiante.

Esse amor à profissão está atrelado à esperança que, por sua vez, está ligada a vários aspectos. Em primeiro lugar, o amor e a esperança estão associados à resiliência. Embora Patrícia afirme que, hoje em dia, está difícil ensinar, não deixa de sentir esperança em continuar com sua profissão e lutar todos os dias: “[...] mesmo assim, a gente está lá! Está lá lutando todos os dias” (Patrícia-E-03jun2022). Mesmo havendo indisciplina e falta de respeito dos alunos e de suas famílias, ela não desiste de sua profissão, de estar ali na sala de aula e tentar fazer a diferença na vida dos estudantes.

Em segundo lugar, essa esperança está relacionada ao seu amor pela profissão, à emoção que sentiu ao atuar como professora pela primeira vez, como relatado por ela, em sua narrativa escrita: “A primeira vez que eu entrei em uma sala de aula foi muito emocionante, me senti realizada e apesar de para muitos a nossa profissão não ter o real valor, continuo sentindo a mesma emoção cada vez que dou uma aula.” (Patrícia-NE-08abr2022). Para ela, lecionar é algo “emocionante”, apesar da falta de status dessa profissão.

Em terceiro lugar, a esperança está relacionada ao poder de transformação da Educação. Ajudar seus alunos e se dedicar à profissão a fazem sentir esperança:

[...] A Educação transforma. Muitas crianças dependem de nós, da nossa paciência, do nosso esforço e isso me motiva, me inspira e me enche de esperança, quando eu vejo um aluno ou aluna trabalhando, se formando em alguma coisa ou até mesmo sendo professora, eu percebo que tudo valeu a pena.” (Patrícia-NE-08abr2022)

Saber que está ajudando seus alunos e a sociedade é uma motivação e inspiração para ela, enchendo-a de esperança. Para isso, é necessário paciência e esforço diário para se preparar para estar em sala de aula. Acima de tudo, ver seus alunos estudando, se formando, trabalhando, sendo professores ou escolhendo outras profissões, para ela, mostra que vale a pena estar ali.

Por fim, expressar amor e carinho por seus alunos a traz esperança: “o contato com os alunos, a confiança que eles depositam na gente, o carinho, o amor, tudo isso me faz acreditar em dias melhores” (Patrícia-NE-08abr2022). A esperança está relacionada à amorosidade de Freire (1967) e à prática do diálogo nutrido de amor. Semelhantemente, hooks (2010) relaciona o amor à esperança e à prática do pensamento positivo. Patrícia acredita que tudo ficará bem, que ainda terá respeito e reconhecimento de seus alunos e da sociedade. Mesmo em meio à indisciplina e a falta de respeito com sua profissão, Patrícia parece continuar firme em seu propósito e busca transformar as dificuldades em resultados positivos.

4.2.1.2. Amor aos alunos

O amor aos alunos (RIDD, 2014) também faz parte de uma pedagogia amorosa e é um dos elementos identificados dentro das crenças de Patrícia relativas ao amor pedagógico. A análise de dados sugeriu que essa emoção em relação aos alunos, de acordo com Patrícia, abarca duas características: (a) a compaixão, que engloba compreender, conhecer e ajudar os alunos; ter paciência e respeito com a individualidade de cada um; ter carinho e cuidado com eles; e, acima de tudo, não desistir deles e (b) a reciprocidade. A seguir, aprofundo-me sobre estas colocações.

O amor pedagógico envolve a compaixão, o “sentir com”: compreender os alunos, conhecê-los e ajudá-los. Conforme discutido no capítulo 2, segundo Barcelos (2019), algumas características associadas ao conceito de amor pedagógico são: ouvir os estudantes, preocupar-se e ter compaixão para com eles e conhecer seus gostos e interesses. A ação baseada nesse conhecimento também faz parte das características do amor pedagógico (MÄÄTTÄ e UUSIAUTTI, 2011, 2012). Nos excertos seguintes, Patrícia evidencia essa dinâmica:

Você me perguntou antes, como que é ser professora. É quando a gente começa a descobrir os alunos, assim, a vida deles, aí a gente começa a entender o porquê que começa: “Ah, meu Deus do céu. Eu estou aqui por algum propósito, não só para ser professora, mas para ajudar esse aluno também”. (Patrícia-E-03jun2022).

[...] Hoje não dá para você chegar na sala e só ensinar, não. A gente tem que tentar conhecer um pouquinho de cada aluno, nem que seja no final do ano. Se você começa hoje, no início do ano, você começa e chega na sala, igual eu te falei, você não consegue dar aula. Mas lá para o meio do ano, quase no final, você já está conhecendo o aluno, já está assim, nossa. É gratificante!” (Patrícia-E-03jun2022).

Para compreender os alunos, Patrícia julga ser imprescindível descobrir mais sobre suas vidas. Ao conhecê-los, o professor consegue compreender seu propósito: não apenas ensinar, mas auxiliá-los em sala e na vida. Mesmo sendo difícil conhecer todos eles no começo do ano, o docente deve ir aos poucos e persistir, pois, até o final do ano, terá os conhecido. Para isso, a educadora acredita que o professor deve ser também um psicólogo, agindo de diferentes formas em contextos diversos (diferentes turmas), sendo amigo e fazendo o possível para que eles sintam prazer em aprender. Esse papel do psicólogo é exercido quando o aluno apresenta problemas, anseios e dificuldades com relação à vida fora da escola, conforme seu relato:

[...] Acho que foi o último sábado de aula. Foi um aluno na sala e ele faz muita bagunça. Ele não presta atenção na aula, ele não fica quieto. Nesse dia, foi só ele de aluno. Eu sentei e fui conversar com ele. Aí, não fui professora, fui psicóloga, aí fui

descobrir, tadinho, a vida dele. Ele foi me contar. Aí eu fui perceber porque que ele é tão rebelde, porque que ele não presta atenção. A vida dele é muito sofrida. E aí, agora ele está indo à aula. Depois que ele já contou tudo para mim, agora ele vai à aula, faz toda minha atividade e fica quietinho.” (Patrícia-E-03jun2022).

Percebe-se que Patrícia considera que o papel do professor vai muito além de ensinar em sala de aula e envolve ter compaixão: sentar e conversar com os alunos e conhecer suas histórias de vida. Dessa forma, na visão da docente, ouvindo seus alunos, conhecendo suas histórias, podemos compreender o comportamento e suas atitudes em sala de aula, entender porque são do jeito que são. Patrícia também demonstra que, quando escutamos nossos alunos, passamos-lhes confiança, e eles podem se sentir mais interessados e engajados na aula, assim como no episódio narrado.

Esse amor pelos alunos também se manifesta através da paciência, respeito e escuta. Para ela,

O amor pedagógico engloba várias coisas: ensinar, escutar... Porque, nem sempre, a gente consegue só ensinar. A gente não consegue só ensinar. A gente aprende também. Não só ensina, mas aprende muita coisa. Aprende a ter amor ao próximo, aprende a ter um olhar diferente para cada aluno. Cada aluno é diferente. Você tem que ter um olhar com um, um olhar com outro. Igual eu te falei. Numa sala, você pode pegar pesado, na outra não, e aí vai. O amor é tudo isso... é ter um olhar diferente com cada aluno, é ter paciência, é ter respeito (Patrícia-E-03jun2022).

O amor pedagógico compreende, além de ensinar, olhar e escutar cada aluno, respeitando sua individualidade. Essas são exatamente algumas características desse conceito, de acordo com Barcelos (2019): o amor e a escuta aos alunos, o cuidado e o respeito à sua singularidade. Essa crença de Patrícia pode estar relacionada com suas experiências anteriores. Em sua entrevista, relembra seus ex-professores e suas respectivas atitudes amorosas. Para ela, isso foi inesquecível: “o cuidado que tinham com a gente, o carinho, o amor, o respeito. A gente percebe quando a pessoa faz por amor e quando faz por fazer.” (Patrícia-E-03jun2022). A forma como os professores a trataram foi crucial em seu desenvolvimento e nos processos de ensino e aprendizagem, e a fez perceber o quanto amavam sua profissão, pois demonstravam isso em sua prática. A participante reconhece que o carinho, o cuidado e o respeito com que o professor trata seu aluno pode influenciar a vida deles, deixando marcas positivas na aprendizagem, no desenvolvimento e em suas vidas.

Relativamente às compaixão e paciência, o amor pedagógico, para Patrícia, envolve também a perseverança. Para a docente, é importante não desistir dos alunos, conforme argumenta:

Eu acho que a gente tenta. A gente tenta de tudo! Você tenta de um jeito, não dá certo, você tenta de outro [...] e vai procurando maneiras para chamar a atenção. [...] Igual eu te falei. A gente levava para a sala de computador, aí não dá certo, “Ah, não, então agora eu vou tentar desse jeito”, “Agora vou fazer desse”, “Agora desse”, vai tentando, até dar (Patrícia-E-03jun2022).

Patrícia acredita que o professor precisa tentar tudo para que seu aluno aprenda, para que chame atenção dele, para que ele tenha interesse pela aprendizagem. Entretanto, como será visto posteriormente, esse tentar, às vezes, envolve continuar com as mesmas ações, por conta da indisciplina. Além disso, não desistir dos alunos concerne lecionar na escola pública e não em outro local. Em um episódio, os alunos, ao verem que ela estava com um estojo de lápis da instituição privada de ensino onde também trabalhava, comentaram que ela gostava mais dos alunos da outra escola do que deles, ao que ela respondeu: “se eu não gostasse de vocês, eu teria ido embora já” (OBS-20mai2022). Essa perseverança é um dos aspectos do conceito de amor pedagógico, o de acreditar na capacidade, nas habilidades e potencialidades dos alunos, conhecer seus pontos fortes e auxiliá-los em seu desenvolvimento (BARCELOS, 2019; MÄÄTTÄ e UUSIAUTTI, 2011, 2012), sem desistir deles. Nessa conjectura, Patrícia explica ter permanecido na escola pública por seus alunos.

Por fim, a participante expressa a necessidade do amor e do carinho de seus alunos, bem como da reciprocidade. Para ela, esse afeto pode ser uma das recompensas em ser professor. Isso fica claro na entrevista, quando a questiono: “*Você vê recompensa em ser professora?*”, ao que ela responde: “Sim. O carinho dos alunos” (Patrícia-E-03jun2022). E, em mais um excerto, explicita: “Por mais que a gente passa perrengues, mas o carinho dos alunos não tem como. Não tem preço que paga!” (Patrícia-E-03jun2022). Segundo Goldstein (1997), uma das características do amor docente é essa necessidade ou expectativa de reciprocidade do amor dos alunos para com o professor. A autora explica que uma das razões dos professores ensinarem com amor seria o reconhecimento de que a relação professor-aluno transmite aos professores satisfação profissional. Patrícia acredita que o carinho de seus alunos é crucial, é o que a faz continuar na profissão, apesar das dificuldades. Por mais que enfrente alguns problemas, como a conversa e indisciplina durante as aulas, ela não desiste.

Em síntese, as crenças de Patrícia com relação ao amor pedagógico envolvem o amor à profissão e aos seus alunos. O amor aos alunos inclui os escutar e conhecer para além da sala de aula, ouvindo suas histórias de vida. Ademais, é preciso ter respeito e paciência com eles, tentar e não desistir deles. Suas crenças sobre o amor pedagógico se relacionam à emoção do amor: amor por sua profissão, alunos, a língua que leciona e alegria em ensinar. Essas e outras

emoções serão explicitadas na seção seguinte.

4.3. Emoções da professora

Os resultados da análise dos dados permitiram identificar quatro emoções básicas principais da professora: raiva, tristeza, alegria e amor. O quadro 5, a seguir, resume as emoções mais recorrentes e suas fontes.

Quadro 5 - Emoções de Patrícia

Emoção	Fonte das emoções
1. Raiva	Conversa, indisciplina;
2. Tristeza	Falta de respeito dos alunos e suas famílias; indisciplina; desvalorização da docência,
3. Alegria	Em ser professora; em ser acolhida pelos alunos; demonstração de interesse deles,
4. Amor	Pela profissão, pelos alunos, pela língua.

Fonte: Autoria própria

Como ilustrado no quadro acima, as emoções mais recorrentes de Patrícia em sua prática pedagógica em sala de aula, foram emoções diferentes e contraditórias, pois demonstrou sentir raiva e tristeza pela indisciplina dos alunos, e tristeza pela falta de respeito dos alunos e de suas famílias, além da desvalorização da docência na sociedade; e, ao mesmo tempo, alegria em ser professora e em estar em sala de aula, por se sentir acolhida por seus alunos, e por ver seus alunos demonstrando interesse pela matéria; e por fim, o amor por sua profissão, por seus alunos e pela LI. Descrevo cada uma das emoções e explico melhor sobre suas fontes a seguir.

4.3.1. Raiva

Conforme o dicionário de Psicologia da Associação de Psicologia Americana - *APA Dictionary of Psychology*²⁴, a raiva é uma emoção identificada pela tensão resultante de uma frustração ou injustiça distinguida. Por sua vez, Cardoso (2018) a define como:

²⁴ APA – American Psychological Association (<https://dictionary.apa.org/>)

Emoção caracterizada por desagrado, irritação e iniciativa decorrente de frustração, de contrariedade relacionada a discordância, ofensa interpretada como intencional, ou da presença de algum obstáculo que impeça o alcance de determinado objetivo ou fim, acompanhada de ímpeto de mudança, comportamento voltado à remoção do objeto da raiva ou à expressão livre dos próprios sentimentos. (CARDOSO, 2018, p. 89).

A raiva de Patrícia estava ligada à indisciplina dos alunos em sala de aula. Na maioria das vezes, ela precisava chamar atenção deles por causa da conversa, exprimindo “pss...” (OBS-19mai2022) ou “shh...” (OBS-29abr2022), ou os chamando pelos nomes (OBS-05mai2022). Porém, em algumas aulas, depois de tanto os chamar atenção, era possível observar expressões verbais de raiva, tais como: “Meu Deus!” (OBS-29abr2022 / OBS-05mai2022), ou “Ai, Jesus!” (OBS-19mai2022). Em outra aula, Patrícia até alterou sua voz ao pedir silêncio:

Os alunos conversam muito e Patrícia precisa chamar atenção alterando a voz e batendo a mão em sua mesa, por causa do barulho que estavam fazendo, e só assim ficaram em silêncio, mas, antes disso, ela pediu silêncio, educadamente, várias vezes (OBS-28abr2022).

Percebe-se que o comportamento dos alunos é motivo da raiva da professora, que, primeiramente, tenta pedir silêncio de forma educada. No segundo dia observado, por exemplo, enquanto Patrícia está explicando, a turma conversa e ela indaga: “Ué, gente, estou explicando para quem?!” (OBS-29abr2022). A emoção de raiva parece permear a percepção de Patrícia em relação à indisciplina dos alunos, por eles não estarem comprometidos. Isso faz com que ela se sinta desanimada de tentar coisas diferentes. Patrícia acredita que o melhor seria todos sentados, quietos e prestando atenção. Entretanto, o que acontece, muitas vezes, é o contrário: “[...] Nossa Senhora, às vezes, você vira, quando você olha, está tudo em pé, estão todos um brigando com o outro, e aí? Como você faz?” (Patrícia-E-03jun2022). Percebe-se um certo desespero na fala da educadora, que se sente impotente.

A raiva da professora foi perceptível em algumas de suas ações relacionadas à indisciplina. Essas ações podem ser vistas como suas tentativas de lidar com esse problema. O quadro 6, abaixo, apresenta uma síntese dessas ações da professora.

Quadro 6 - Ações vinculadas à emoção de raiva de Patrícia frente à indisciplina dos alunos

Data da observação	Situação	Ação da professora
OBS-05mai2022	Conversa dos	Chamou a atenção dos alunos oralmente:

OBS-12mai2022	alunos	“Acabou o assunto, acabou a conversa”; “Sem conversa”;
OBS-13mai2022		“Não tem jeito!”; “De novo tem que chamar atenção de vocês por causa do (e citou o nome do aluno)?”
OBS-19mai2022		“Para de conversar. Eu estou explicando. Depois não sabe fazer”;
OBS20mai2022		Alteração da voz; bater com a régua na mesa; “Vocês falam muito alto!”;
OBS-13mai2022	Distração dos alunos em aula (seja com objetos, com material de outras matérias); comendo durante a aula; dançando na aula;	“Vai comer na aula da (e cita o nome de outra professora)”. Patrícia me chamou e acrescentou: “Outros professores deixam”;
OBS-19mai2022		“Vai dançar mesmo”;
OBS-05mai2022	Perguntas simples e repetidas, ou perguntas “óbvias” dos alunos	“Para de comer, (mencionando o nome do aluno)!”; Patrícia pegou a lixeira e a levou até o aluno, pedindo que ele jogasse fora o chiclete, comunicando: “Anda, (citando o nome dele)!” Os alunos começaram a rir, e Patrícia comentou que, assim, o dente dele iria ficar podre, cheio de cáries, e, por fim, ele jogou o chiclete fora.
OBS-13mai2022	Perguntas de incompreensão da matéria	“Nossa, gente, toda hora tem que falar a mesma coisa. Eu disse que vou corrigir a prova sim”; Durante a aplicação de uma prova, muitos alunos perguntaram de uma vez, e Patrícia respondeu: “Oh, gente! Mas está escrito aí em português também. Como não estão entendendo?”;
OBS-19mai2022		Ao explicar sobre a diferença entre os artigos indefinidos (<i>alan</i>), e sobre as regras do plural em inglês e suas exceções, comentou: “Agora, se vocês não souberem o que é singular e plural no português, aí fica difícil”;
OBS-12mai2022	Atitude dos alunos perante à cópia	“Pelo o que estou vendo, vocês não estão sabendo nem singular e nem plural”.
		“Amanhã é o último dia”; “Só até amanhã”;
		“Faltam cinco minutos”; “Não tem como

OBS-13mai2022	(demora, recusa em copiar, etc.)	ajudar aquele que não quer. Cinco pontos jogados no lixo e ficar de recuperação. Vou ter que mandar bilhetinho para a mãe”; “Olha só! É só essa aula. Não vou dar mais tempo. Dois alunos já me entregaram. Terminaram tudo”; “Olha só, gente, não vou emprestar a folha para vocês levarem para casa, e vou dar visto em quem copiar tudo”;
OBS-20mai2022		Um aluno estava conversando e Patrícia perguntou se ele já terminou a atividade: “Ei, você terminou?”

Fonte: Autoria própria

O quadro 6 ilustra várias situações em que Patrícia parece demonstrar raiva diante da conversa dos alunos, de sua distração; das perguntas simples e repetidas ou “óbvias”; perguntas relativas à incompreensão da matéria, da atitude de descaso perante à atividade de cópia. Como vimos anteriormente, a crença da professora sobre a aula ideal envolve alunos interessados e participativos, mas em silêncio. O comportamento do grupo durante as aulas ilustra justamente o contrário. Isso desperta a raiva da professora, que reage chamando a atenção, e o nome dos alunos, ou os advertindo por meio de problemas com notas ou recuperações.

Patrícia demonstra raiva devido à conversa e indisciplina dos alunos. Essa dinâmica prejudica a aula e a aborrece. Às vezes, também sente raiva quando os alunos demonstram não saber algum conhecimento já trabalhado. Isso parece se relacionar à crença de que eles não sabem, porque não se comprometem. São situações que mostram a crença da docente e a emoção entrelaçada à essa crença. Como apresentado em Cardoso (2018), Patrícia sente desagrado, irritação e frustração com o contexto. Esse cenário, em sua perspectiva, acaba sendo um obstáculo para uma “boa aula”, impedindo-a de alcançar seu objetivo: que os alunos façam silêncio e prestem atenção.

4.3.2. Tristeza

Segundo o dicionário de Psicologia da Associação de Psicologia Americana (*APA Dictionary of Psychology*), a tristeza é “um estado emocional de infelicidade, variando em intensidade de leve a extremo e geralmente despertado pela perda de algo que é altamente

valorizado”. Para Cardoso (2018), a emoção da tristeza tem como características o sofrimento e a ausência da alegria, que pode resultar de uma decepção ou angústia.

Uma das situações que gerou tristeza em Patrícia também lhe causou raiva: a indisciplina dos alunos. Além dessa, outras dinâmicas que a provocaram tristeza estão relacionadas à falta de respeito por parte dos alunos, de suas famílias e à desvalorização da docência em nosso país. A seguir, discorro sobre cada uma dessas questões.

Em primeiro lugar, a indisciplina e a falta de respeito dos alunos geram tristeza em Patrícia. Em uma das aulas observadas, ela pede a um aluno para guardar um pirulito. O estudante coloca o doce embaixo da mesa, mas pega novamente. Depois disso, ela solicita que ele jogue o doce fora. O aluno, então, procede conforme a solicitação. Em seguida, a docente comenta: “Ué, eu dei uma chance para ele, para ele guardar, e ele não quis.” Ela parece sentir tristeza por chamar atenção do mesmo aluno mais de uma vez, e ele não a obedeceu (OBS-13mai2022). Em outra aula observada (OBS-19mai2022), enquanto os alunos conversam, ela se senta entristecida em sua cadeira. Uma estudante pede por silêncio, provavelmente, por ter interpretado a situação da docente e por também estar incomodada com a conversa da turma. Patrícia, todavia, continua com a mesma expressão de tristeza: cabeça baixa e olhos no chão, pensativa. Uma outra aluna comenta que Patrícia está chorando e pede aos alunos para pararem de conversar. A participante, no entanto, assegura que não está chorando, que está só pensando, e afirma que os alunos que estão perdendo, ela não. Depois disso, olhando para mim, comenta: “Tem que rir para não chorar!”. E uma terceira aluna perguntou à Patrícia se aquela era a pior turma dela e ela responde que não, que isso era falta de educação, mas que não era a pior turma. Em sua entrevista, Patrícia declarou: “Às vezes, eu tenho vontade de sair correndo (risos)” (Patrícia-E-03jun2022). Apesar de rir no momento em que afirmou isso, demonstrou tristeza com relação à sua profissão, devido ao comportamento dos alunos em sala de aula.

A segunda fonte de tristeza para Patrícia se relaciona à falta de respeito por parte dos pais e responsáveis dos alunos: “Nos tempos de hoje está muito difícil dar aula. A gente não tem o apoio das famílias. Nós não temos valor, nem dos alunos, nem da família” (Patrícia-E-03jun2022). Através de sua fala, vemos que a professora se sente triste pelos alunos não se comportarem em sala de aula, e por não ter auxílio dos pais e responsáveis. Ela narra um acontecimento vivenciado por ela na escola: “Eu sofri uma situação ano passado. Uma mãe foi na escola e me xingou. Só faltou me xingar de santa” (Patrícia-E-03jun2022). A professora não deu mais detalhes sobre esse episódio, informando que, em outro momento, contaria, mas isso não aconteceu. Também pensei ser melhor, como pesquisadora, não pedir detalhes.

A terceira fonte de tristeza para a professora perpassa a desvalorização da docência em nossa sociedade:

[...] E é o que nós não temos. Não estamos tendo respeito. Quando eu decidi ser professora, era outro olhar que eu tinha. Um olhar de ser respeitada... “Ah, eu vou ser muito respeitada!”, porque a gente vê, é esse olhar que a gente tem de professor. É esse olhar que eu aprendi, minha mãe me ensinou. Professor é sinônimo de respeito. Você tem que respeitar (Patrícia-E-03jun2022).

Percebe-se uma tristeza e, até mesmo, uma certa raiva de Patrícia sobre a forma com a qual os professores são tratados atualmente. Ela relata que, antes, tinha outra visão sobre a profissão, de que seria uma profissão respeitada e valorizada por todos; mas, hoje em dia, vê que não é assim: “[...] hoje nós somos professoras, a gente vê que não é assim. Nós não somos respeitadas, nem pelos pais” (Patrícia-E-03jun2022). A tristeza decorre da falta de reconhecimento e valor que esperava ter quando decidiu sua profissão. Como vemos em Xu (2013), as emoções dos professores estão associadas ao contexto de seu trabalho e às interações com os alunos e suas famílias, assim como a tristeza que ela sente pela falta de respeito desses agentes.

Em resumo, Patrícia esperava atenção, disciplina e respeito por parte dos estudantes, bem como reconhecimento e respeito de suas famílias. Como não consegue alcançar essas metas, sente-se triste. A tristeza advém de algo que não é alcançado, mas muito valorizado: o interesse e atenção dos alunos. A indisciplina do grupo lhe gera sofrimento. A ausência de alegria a decepciona, pois ela quer que seus alunos aprendam, enquanto, na realidade, eles não se comprometem ou engajam.

4.3.3. Alegria

O dicionário de Psicologia da Associação de Psicologia Americana (*APA Dictionary of Psychology*) associa a alegria à exultação de espírito, sensação de bem-estar, satisfação e aos sentimentos de confiança e autoestima. Apesar da raiva e da tristeza pela conversa e indisciplina dos alunos, Patrícia expressa alegria em relação a várias situações, tais quais: sua escolha pela profissão; por se sentir acolhida por seus alunos; e pela demonstração de interesse por parte deles.

Primeiramente, ela expressa alegria por ter escolhido a profissão e não ter desistido:

Ser professora para mim é uma experiência incrível, eu tento transmitir para meus

alunos o máximo de conhecimento possível, além de professora sou amiga e sempre dou o meu melhor para que eles se sintam especiais e encontrem na minha aula o prazer em aprender outra língua. (Patrícia-NE-08abr2022).

Patrícia considera sua profissão como sendo uma “experiência incrível”, por poder compartilhar conhecimento, ensinar seus alunos uma outra língua e auxiliá-los na sala de aula e na vida, sendo, além de professora, uma amiga, com a qual eles podem contar.

Em segundo lugar, a participante se sente alegre pela consideração que seus alunos demonstram, por se sentir acolhida e em função do relacionamento leve que mantém com eles. Durante a entrevista, manifesta sua necessidade em ser acolhida por seus alunos, de ter os alunos demonstrando carinho:

Aí você sai da sala, e vem um aluno e te abraça. Ontem, foi assim, eu saí de uma sala, que estava fazendo muita bagunça, depois, na hora que eu estava voltando para a sala dos professores, umas três meninas, daquela sala que estava fazendo bagunça, que eu tinha chamado atenção, vieram e me abraçaram. Aí, é assim, é uma recompensa! A gente que é professora, as recompensas são nas pequenas coisas, um abraço, uma palavra. Você pode até estar brava, aí o aluno vem e te fala uma palavra de carinho, aí você já amolece. Às vezes, eu falo assim: “Ai, meu Deus! Não quero mais ser professora! Vou fazer outra faculdade”. Aí, daí a pouco, vem um aluno, te abraça, “Não, é isso mesmo que eu quero!” Pronto! Vai mudando de ideia (Patrícia-E-03jun2022).

Patrícia exprime sua alegria ao ver um aluno correndo ao seu encontro para abraçá-la, o que também foi verificado nas observações de aula. No primeiro dia observado, caminha para a sala e duas alunas vão ao seu encontro e seguram em seus braços, cada uma de um lado. Ela sorri, reagindo bem à aproximação, o que demonstra o carinho das alunas por ela e a alegria dela ao sentir-se amada (OBS-28abr2022). Isso revela que, apesar da indisciplina dos alunos e das dificuldades da docência, um abraço pode reanimá-la. Isso já é suficiente para motivá-la a permanecer na profissão, como reafirma em mais um excerto: “[...] Cada carinho que eu recebo, cada abraço, cada palavra amiga me faz ter a sensação de estar no caminho certo” (Patrícia-NE-08abr2022). Durante a entrevista, Patrícia comenta que, se houver, entre cem alunos, apenas um que a faça se sentir feliz, já se considera satisfeita, que isso já a faz ganhar o dia, o que está relacionado ao que Goldstein (1997) explica sobre a necessidade que o professor tem em sentir o amor de seus alunos.

De acordo com a observação das aulas, Patrícia também evidencia alegria quando ri com os alunos, quando conversam com ela, fazem piadinhas e ela entra na brincadeira. A primeira situação se deu quando um aluno contou uma piada com relação à língua: “Por que a formiga tem quatro patas e não cinco?”, e depois que Patrícia disse que não sabia, ele respondeu:

“Porque seria *fivemiga*” (OBS-05mai2022), e todos riram. A segunda aconteceu quando outro estudante disse que, em um sábado, passaria em frente à casa de Patrícia para ir ao campo jogar bola e ela comenta, rindo, para ele não a acordar. A terceira situação, na mesma aula, quando uma aluna contou para a professora que foi em sua casa, mas o marido dela informou que ela não estava lá, e Patrícia respondeu que não tinha conhecimento do ocorrido (OBS-13mai2022). Na quarta, o representante da turma pede para ir ao banheiro e afirma que, por ser representante de turma, poderia ir. Patrícia ri e pergunta: “É chantagem?”. Na mesma aula, alguns alunos começam a rir de sua bolsa, que estava em cima da mesa. Ela pega a bolsa, coloca nos ombros e ri junto com os alunos. Na quinta, um aluno perguntou a ela porque passa matéria fácil, e ela, rindo, questiona: “Está fácil?!” e uma aluna comentou: “Não, tia. Tá ótimo assim”. E, finalmente, também o representante de turma, contou que passou perto da casa de Patrícia, em um sábado, e, rindo, ela respondeu: “Se for oito e meia (da manhã), eu estava dormindo”, e uma aluna comentou: “Tia, eu acordo mais cedo que você?!” (OBS-19mai2022). Esses episódios parecem sugerir momentos de leveza, descontração e alegria, além de sinalizar uma relação mais horizontal com eles.

A terceira fonte de alegria para Patrícia é ver seus alunos prestando atenção à aula, participando, fazendo perguntas e tirando suas dúvidas, conforme ilustrado em sua narrativa visual, e comentado durante a entrevista:

O que mais me motiva? É quando eu entro na sala e vejo que tem aluno ali prestando atenção, tem aluno querendo, fazendo perguntas. Por mais que estejam trinta alunos na sala, um só... Eu penso assim: “Meu Deus! Eu tenho que vir aqui por causa desse um! Esse um está prestando atenção, então, não está tudo perdido! Tem um aqui querendo, tem um prestando atenção!” (Patrícia-E-03jun2022).

Para ela, ver seus alunos demonstrando interesse por aprender, pela matéria, mesmo que seja apenas um aluno, é uma motivação para continuar na profissão, portanto, uma alegria, o que ela confirma em sua narrativa visual. Ela afirma se sentir feliz por estar em contato com os alunos: “Com o desenho posso demonstrar [...] o quanto me sinto feliz quando estou na sala de aula, a participação e interesse dos alunos” (Patrícia-NV-25abr2022). Não há um verbo regendo a frase “a participação e interesse dos alunos”, mas podemos inferir que ela se sente alegre quando eles participam e demonstram interesse. Além de descrever o que sente, desenha-se sorrindo para seus alunos, manifestando sua alegria. Através de seu sorriso, demonstra entusiasmo por estar em sala. Como Freire (2011) enfatiza, o ensinar e o aprender são processos que não podem se dar fora da boniteza da prática educativa e da alegria.

Em síntese, Patrícia sente alegria pela escolha de sua profissão, ao se sentir acolhida pelos alunos, no relacionamento leve que mantém com eles, e ao perceber o interesse deles pela aprendizagem. A alegria, segundo Cardoso (2018, p. 13), é uma emoção que tem como características o contentamento e o prazer, e que resulta de uma “[...] experiência agradável, divertida ou de bem-estar, acompanhada de abertura, entrega nas interações e vontade de compartilhar boas impressões”. Cardoso (2018, p. 13) explica que a alegria se origina de um termo latino, que significa estar “animado, vivo, feliz, bem-disposto”. Patrícia demonstra contentamento pela escolha da profissão e prazer em estar em sala de aula. Para ela, ser professora é uma experiência agradável, emocionante, algo que sentiu desde o primeiro dia que atuou em sala de aula até hoje. Ela demonstra essa alegria quando participa das brincadeiras com seus alunos e tem momentos descontraídos com eles e também quando percebe o interesse e participação do grupo na aula.

4.3.4. Amor

O amor é definido, pelo dicionário de Psicologia da Associação de Psicologia Americana (*APA Dictionary of Psychology*), como “uma emoção complexa que envolve fortes sentimentos de afeição e ternura”. A emoção do amor, conforme Cardoso (2018, p. 22), se fundamenta “[...] em admiração, benevolência, confiança, dedicação e intimidade, predispondo [...] do desejo de todo o bem para o outro.” De acordo com a autora, sua etimologia provém do latim e significa “afeição, carinho, ternura” (CARDOSO, 2018, p. 22). Patrícia demonstra amor pela LI, sua profissão e em relação à Educação. A seguir, discorro sobre cada um desses.

Em primeiro lugar, o amor pela língua é visível, quando Patrícia, ao comentar sobre o que a levou ser professora de inglês, cita sua identificação e seu gosto pela LI: “[...] Eu sempre gostei de Inglês. Às vezes, até tentava cantar músicas em inglês, quando era criança” (Patrícia-E-03jun2022). Esse amor pela língua surge quando ela ainda era criança, através das músicas, estendendo-se até o presente, em sua escolha por ser professora do idioma, o que vai ao encontro do amor pela profissão e pela matéria ministrada, abordado por hooks (2003) e Liston (2000).

A inspiração para esse amor pela língua foi sua primeira professora de inglês, que era dedicada e ensinava com amor: “Suas aulas eram bem dinâmicas e divertidas e por isso o meu desejo de aprender a língua a cada dia foi aumentando” (Patrícia-NE-08abr2022). Esse tipo de aula fez aumentar seu amor pela língua e pela sua escolha para a profissão. De fato, professores que demonstram amor pelo conhecimento, pela profissão e pela matéria podem inspirar seus

alunos (hooks, 1994; RIDD, 2014). E, para Goleman (1995), nossas emoções nos orientam quando estamos diante de uma decisão importante. Dessa forma, vemos que o amor pela língua a influenciou na escolha de sua profissão.

Em segundo lugar, Patrícia relata seu amor pela Educação e por sua profissão, provando que essa emoção veio desde a antiga 5ª série, atual 6º ano: “O meu amor pela Educação nasceu bem cedo, na 5ª série que hoje é 6º ano, foi o meu primeiro contato com a língua” (Patrícia-NE-08abr2022). Conta que esse foi seu primeiro contato com o inglês, no Ensino Fundamental II, na escola pública. Desde quando começou a estudar inglês na escola, já sabia a profissão que escolheria: “Quando eu comecei a estudar Inglês, eu já sentia uma vontade de ser professora de inglês.” (Patrícia-E-03jun2022). Revela que, para se tornar professora, foi um longo e árduo caminho:

[...] Não foi fácil minha trajetória. Confesso que quase desisti mas o amor venceu mais uma vez. Me formei em 2014 e, logo em seguida, fiz o concurso público e passei. Tomei posse em 2017 na escola que trabalho atualmente. Amo o que eu faço! (Patrícia-NE-08abr2022)

Patrícia narra sua trajetória na profissão e conta que, depois que chegou dos Estados Unidos, tinha condições financeiras suficientes para fazer uma faculdade de Medicina, mas que, mesmo assim, escolheu ser professora, por causa do seu amor pela Educação, pela profissão e pela língua. Em sua narrativa visual, demonstra seu amor pelo ensino, por se desenhar sorrindo em sala de aula, na companhia de seus alunos, explicando a matéria. Também afirma isso em sua descrição sobre o desenho: “Com o desenho posso demonstrar o meu amor ao ensinar” (Patrícia-NV-25abr2022).

Em resumo, as emoções da participante corroboram à afirmação de que o ensino é uma prática emocional (HARGREAVES, 1998). Como Barcelos e Ruohotie-Lyhty (2018) e Barcelos e Aragão (2018) reafirmam, o ensinar é um processo cognitivo, mas também emocional. Portanto, no espaço escolar, as emoções devem ser levadas em consideração. Como explicitado, em sala de aula, Patrícia sente diversas emoções com relação à sua profissão e aos seus alunos. Por isso, é necessário conhecer essas emoções para compreender os professores e o ensino (XU, 2018), suas identidades, crenças, influências nos processos de ensino e aprendizagem (MARTINS, SOUZA, ARAGÃO, 2017) e em sua prática (ARAGÃO, 2005; COWIE, 2010; BARCELOS, 2015). As emoções podem influenciar as ações dos docentes, seu relacionamento com os alunos e, inclusive, a própria profissão (BARCELOS e RUOHOTIE-LYHTY, 2018). Hansen (1999) afirma que muitas emoções podem ser inconscientes e

argumenta que, nem sempre, temos consciência de suas influências sobre nós. Dessa forma, possivelmente, Patrícia pode não ter consciência de suas emoções e suas respectivas influências, tanto em suas crenças, quanto em suas ações. Na próxima seção, discuto as ações da educadora em sala de aula.

4.4. Ações da professora

Nesta seção, apresento e discorro sobre as ações da professora. Através de um levantamento a partir das anotações das observações de aulas, foram identificados dois tipos recorrentes de ações, relacionadas à: (a) práticas pedagógicas e (b) indisciplina. Nas subseções seguintes, abordo cada uma dessas categorias.

4.4.1. Práticas pedagógicas

As práticas pedagógicas da professora se referiam, basicamente, aos seguintes tópicos: (a) uso constante da cópia para matéria, exercícios e provas; (b) explicação da matéria por meio de cópias e anotações no quadro, (c) respostas às dúvidas dos alunos, correção de atividades e prova; (d) o (não) uso do inglês. O quadro 7 resume essas ações relacionadas às suas instâncias identificadas nas observações de aula.

Quadro 7 - Práticas Pedagógicas de Patrícia

Data observação	Práticas pedagógicas	Exemplo
OBS-28abr2022	Uso constante da cópia para matéria, exercícios e provas	Patrícia pediu aos alunos para copiarem as provas e usou isso como outra forma de avaliação, além das provas; porque, segundo ela, devido à greve, não teve tempo para distribuir pontos e avaliá-los de outra forma;
OBS-29abr2022		Explicou matéria nova sobre os artigos indefinidos (<i>a/an</i>). Escreveu o conteúdo no quadro e os avisou: “Por enquanto, vocês vão só copiar”;
OBS-05mai2022		Quando um aluno perguntou se ganharia ponto para copiar a prova, Patrícia respondeu que ganharia dois pontos; uma aluna perguntou se podia copiar somente as questões que ela errou na prova, e ela explicou que tinha que copiar a prova toda;

OBS-13mai2022		Entregou folhas com a matéria sobre o verbo <i>there to be</i> no presente, e pediu que os alunos copiassem; Os alunos copiaram a prova e ela deu o visto no caderno de cada um e comunicou aos alunos: “Vou dar visto em quem copiar tudo”.
OBS-12mai2022	Explicação da matéria em folhas e anotações no quadro	Entregou folhas com a explicação da matéria e exercícios para os alunos para que eles copiassem e resolvessem sobre o verbo <i>there to be</i> , nas formas afirmativa, interrogativa e negativa e exercícios; e um aluno a perguntou se era para copiar a folha inteira e ela respondeu que sim, que poderiam começar a copiar naquela aula, e que, se precisassem, teriam a próxima aula para isso também.
OBS-28abr2022	Respostas às dúvidas dos alunos e correção de atividades e prova	A professora, na maioria das vezes, demonstra-se solícita ao responder às dúvidas de seus alunos. Muitas vezes, eles fazem perguntas sobre o que ela acabou de explicar e ela explica novamente com calma, até mesmo durante a prova. Ela vai à carteira de cada um esclarecendo dúvidas sobre a matéria ou o vocabulário presente na atividade;
OBS-29abr2022		Na resolução das atividades, corrige e dá visto no caderno do aluno pela atividade ou cópia da prova, chamando um por um em sua mesa, pela ordem das fileiras. Mesmo quando corrige no caderno, também o faz no quadro, para participação de todos;
OBS-05mai2022		Durante a resolução da prova, um aluno perguntou se deveria marcar uma alternativa apenas na questão, sendo que ela já havia os orientado nesse sentido, mesmo assim, leu a questão e explicou novamente.
OBS-20mai2022		Enquanto os alunos faziam atividade sobre o verbo <i>there to be</i> , alguns tinham dúvida, e Patrícia ia à carteira de cada um, solucionando-as relativamente à matéria ou ao vocabulário presente na atividade.
(OBS-29abr2022)	(não) uso do inglês	O inglês foi usado para corrigir a atividade, quando Patrícia citou as alternativas (<i>letter a, letter b, letter c...</i>) e os alunos responderam em coro; ou quando Patrícia começou a escrever a matéria no quadro e comentou: “ <i>very, very easy</i> ”, e um aluno perguntou o que era, atestando que não entendeu nada, e ela explicou que significava “muito, muito fácil”;
(OBS-12mai2022)		Utilizou o inglês para registrar a aula e a data em inglês. Elaborou esse registro escrevendo “English

(OBS-19mai2022)		Class, May 12th, 2022” e, em português, “2º bimestre”, e um aluno percebeu e questionou porque o “2º bimestre” também não estava em inglês; Patrícia usa algumas palavras isoladas durante a aula, como quando um aluno perguntou se aquele era o dia 19 e ela respondeu “yes”.
-----------------	--	--

Fonte: Autoria própria

Conforme ilustrado no Quadro 7, a primeira prática pedagógica se refere ao uso de cópias. Apesar de, às vezes, serem necessárias, pode ser difícil para os alunos manterem o foco quando há apenas fotocópias. Patrícia age de acordo com sua crença de que se aprende melhor copiando. Isso se reflete em várias ações detalhadas no quadro acima: copiar a matéria, a prova e os exercícios. Ao copiarem, é possível que fiquem menos tempo conversando. Como Barcelos (2001, 2007) e Barcelos e Kalaja (2013) afirmam, as crenças estão relacionadas às ações, podendo influenciá-las. A crença na utilidade da cópia na aprendizagem influencia fortemente a prática da participante.

A segunda prática se relaciona à explicação da matéria no quadro ou em uma folha, a que os alunos também devem copiar. Em uma das aulas, Patrícia anotou no quadro a matéria sobre os artigos indefinidos (OBS-29abr2022); em outra aula, sobre o verbo *there to be*, bem como exemplos da diferença do uso no singular e plural em *there is/there are* (OBS-13mai2022). Esse conteúdo se referia a regras gramaticais descontextualizadas. É possível afirmar que isso talvez não motive os estudantes do 6º ano, haja vista a ausência de aproximação da matéria com a realidade e a vida deles, seus gostos e interesses. Essa dinâmica reforça, por sua vez, a crença de que os alunos não são comprometidos e não conseguem aprender.

A terceira ação diz respeito à correção de exercícios ou solução de dúvidas. Patrícia, na maioria das vezes, é solícita às dúvidas dos alunos (OBS-28abr2022; OBS-05mai2022; OBS-20mai2022). Na correção das atividades, também dá visto no caderno do aluno pela atividade ou cópia da prova, chamando um por um em sua mesa, pela ordem das fileiras. Ao corrigir no caderno, também o faz no quadro, para participação de todos (OBS-29abr2022). A correção das provas também é feita durante as aulas. À medida em que os alunos terminam, recolhe e já corrige em sua mesa (OBS-05mai2022). Esses momentos de correção parecem levar alguns alunos a ficarem ociosos. Enquanto ela dá visto no caderno do aluno ou corrige alguma prova, os outros alunos continuam a fazer a atividade solicitada, mas os que já terminaram, acabam conversando. Ou seja, essa prática pode suscitar a indesejada indisciplina.

A quarta ação diz respeito ao (não) uso do inglês em sala de aula. As anotações de observações de aula mostraram poucas ocorrências do uso do inglês. Os únicos momentos em que a LI foi utilizada ocorreram durante o ensino da gramática e escrita dos exercícios. A compreensão ou produção oral não foram trabalhadas. A utilização do inglês se realizou em algumas poucas palavras durante a correção de exercícios e, mesmo assim, a tradução também foi utilizada. Essa prática pode estar relacionada à crença da *ideologia do pouquinho*, conforme já discutido. Ao não acreditar que seus alunos têm interesse ou conseguem aprender, não se utiliza o inglês com os estudantes.

4.4.2. Indisciplina

Conforme a seção das emoções, muitas ações da professora se voltam à indisciplina em sala de aula, como: conversar com os alunos sobre as regras da sala de aula e os advertir.

Diante dessas situações de indisciplina e desobediência, Patrícia, primeiro, tenta conversar, expor os motivos e as regras da escola, tais como a não se alimentar em sala e a de manter o ambiente limpo. Constantemente, essas regras são desconsideradas pelos alunos, a exemplo do contínuo consumo de doces (OBS-29abr2022). Após ser questionada por um estudante, explicou a todos a decisão tomada pela escola em não permitir o consumo de balas e chicletes durante as aulas. Depois, pediu aos que estavam desrespeitando a regra para jogarem os doces no lixo. Em forma de brincadeira, tentou fazê-los ver que a ação deles era inadequada, questionando: “Já pensou se eu ficar chupando chiclete aqui?” (OBS-12mai2022). De acordo com Patrícia, as regras da escola foram compartilhadas com os alunos anteriormente.

Quando as outras tentativas não surtem efeito, adverte os alunos com várias medidas: recuperação, não correção de exercícios e provas, solicitação de ajuda externa, passar mais atividades e/ou cópias, etc. Porém, durante as observações de aulas, não houve o cumprimento dessas advertências. A seguir, comento sobre essas situações.

Uma das primeiras advertências é usar a recuperação como argumento para eles prestarem atenção à aula: “[...] Em um momento, em que Patrícia pede silêncio para a turma, ela pergunta se eles querem ficar de recuperação, e a turma fica em silêncio” (OBS-05mai2022). A professora usa a recuperação também como forma de conseguir que os alunos façam as atividades, como a cópia da avaliação: “Se não copiar as provas, vai ficar de recuperação” (OBS-12mai2022), o que demonstra, verbalmente, sua emoção de raiva. Outro exemplo, na mesma aula, ocorre quando um aluno conta que não havia copiado a prova e Patrícia pergunta:

“Você vai ser o único de recuperação na sala?!”.

A segunda está relacionada a não corrigir as provas e as atividades, como por exemplo, quando Patrícia percebeu que dois alunos estavam conversando no fundo da sala e os avisou: “Vocês dois aí atrás, vou parar de corrigir as provas” e, assim, eles ficaram em silêncio (OBS-05mai2022). Em outro encontro, os alunos estavam conversando durante a correção de atividades no quadro e ela os advertiu: “Se vocês ficarem conversando, eu vou deixar sem corrigir” (OBS-19mai2022). Ainda assim, eles continuaram conversando e Patrícia os alertou: “Olha só! Minha vontade é deixar sem corrigir, aí na prova vocês vão ficar perdidos”.

A terceira advertência refere-se à busca de ajuda externa, como chamar a supervisora ou o diretor, ou abordar o assunto durante as reuniões escolares (OBS-28abr2022; OBS-13mai2022), como quando a professora avisou que iria pedir a supervisora para passar nas salas e ver a grande quantidade de papel de bala e chiclete que havia no chão da sala (OBS-29abr2022). Em outra situação, avisou que iria chamar o diretor, quando o aluno agia de forma cômica durante a correção de uma atividade no quadro (OBS-20mai2022).

A quarta advertência refere-se a passar mais atividade de cópia e exercícios: “alguns alunos terminam a atividade e ficam em pé, conversando. Quando Patrícia os vê, questiona: ‘Por que estão em pé? Vocês terminaram, mas não é para vocês ficarem em pé. Vou dar a vocês outra folha de atividade’, com isso, os estudantes sentam” (OBS-20mai2022).

Em resumo, vemos que as ações da professora estão centradas no uso de cópias e na contenção da indisciplina, em sua maioria, na forma de advertências. Isso nos leva a fazer as seguintes observações. Em primeiro lugar, a cópia não parece ser motivante para os alunos fazendo com que eles ficassem dispersos. Isso pode ter criado um ciclo vicioso: quanto mais dispersos, mais cópias; e, quanto mais cópias, mais dispersos. Esses dois tipos de ações estão relacionados, pois a indisciplina pode aumentar ou reforçar a crença e ação da professora de que não pode fazer nada além de cópias, não havendo momentos na aula em que os alunos praticam a língua, falando ou lendo algo. O uso da cópia, por sua vez, não os motiva, o que reforça seu comportamento indisciplinado. Essas duas ações são influenciadas e influenciam a crença (BARCELOS, 2006) de que os alunos não se comprometem e não conseguem aprender, e de que não é possível fazer muito (*ideologia do pouquinho*).

Em segundo lugar, possivelmente, os alunos não foram instruídos de forma adequada sobre a importância de se aprender uma segunda língua, não discutiram o porquê de aprender inglês. Nesse sentido, se não entendem a importância, se as atividades não tiverem objetivos claros e concretos, eles podem não se sentir motivados ou interessados. Por fim, mas não menos

importante, seria necessário conhecer as crenças e as emoções dos alunos para entender o comportamento deles em sala de aula e, então, poder agir a partir disso. Pode ser que acreditem na incapacidade de aprender, na complexidade da aprendizagem e, conseqüentemente, sintam-se ansiosos e amedrontados ao estudarem uma segunda língua, e por isso, comportem-se assim.

4.5. A relação entre as crenças, emoções e ações

Nesta seção, discorro sobre a relação entre as crenças, emoções e ações de Patrícia em sua prática. A análise dos dados indica que há uma relação intrínseca e recíproca entre esses elementos. Isso se deu de diversas formas.

Em primeiro lugar, as crenças de Patrícia sobre os alunos (*ideologia do pouquinho*) se relacionam à sua ação de explicar apenas matérias simples, e que causam em Patrícia emoções de raiva e tristeza, por querer explicar e a turma não prestar atenção, mostrando a relação que há entre crenças, emoções e ações (BARCELOS, 2015; BARCELOS e ARAGÃO, 2018; BARCELOS e RUOHOTIE-LYHTY, 2018). Golombek e Doran (2014) afirmam que quando há divergência entre o ideal (quando o professor consegue alcançar os resultados que deseja) e o real (o que realmente está acontecendo), podem ocorrer “emoções negativas”. Neste caso, a tristeza e a raiva de Patrícia, já que ela tem a expectativa de que seus alunos prestem atenção à aula e a interrompam apenas para tirar dúvidas e interagir sobre o conteúdo da aula. Como isso não acontece, ela sente essas emoções, como em uma espiral, conforme discutido no capítulo 2, evidenciando a relação interativa e recíproca entre crenças e emoções, bem como sua influência nas ações (BARCELOS, 2015).

No que diz respeito à *ideologia do pouquinho*, essa crença também está relacionada ao (não) uso do inglês em sala de aula, pelas poucas ocorrências do seu uso em sua prática em sala de aula. A crença de que fazer cópia é importante manifesta-se em sua prática com as cópias do quadro, das atividades entregues em folhas separadas e da prova. Sua crença de que os alunos não prestam atenção e não são comprometidos (*ideologia do pouquinho*) demonstra que ela acredita que uma boa aula seria com os alunos prestando atenção e calados, o que tem relação com sua ação frente à indisciplina, chamando atenção, pedindo por silêncio e utilizando advertências. Estas situações fazem com que Patrícia sinta raiva e tristeza. Desse modo, vemos como as crenças podem moldar as emoções e como ambas podem moldar as ações. Conforme discutido por Barcelos (2015), crenças, emoções e ações se influenciam de forma interativa. E, segundo Barcelos e Ruohotie-Lyhty (2018), é preciso considerar o vínculo que há entre crenças

e emoções, para se ter uma visão completa dos professores de línguas, por serem conceitos que se relacionam e que podem influenciar decisões e ações dos professores.

Em segundo lugar, as crenças de Patrícia sobre o amor pedagógico mostram que o professor deve ter paciência em sala de aula, uma das características desse conceito (BARCELOS, 2019; HATT, 2005). As crenças encontram respaldo nos momentos em que ela responde às dúvidas dos seus alunos, na forma como os trata, soluciona suas dúvidas e questionamentos e escuta suas histórias. Essas ações se relacionam às emoções de amor por sua profissão e seus alunos, bem como à alegria no poder da transformação da Educação. Também foi possível observar, em muitos momentos, expressões verbais de raiva em relação à indisciplina. Contudo, é importante ressaltar que a amorosidade de um professor compreende também seriedade e rigor (FREIRE, 1996, 2011). Portanto, ser um professor amoroso é também ser firme com os alunos, respeitando as regras e os ensinando a procederem da mesma forma. Não é ser um educador que tudo aceita e permite, não é ser “bonzinho”. Em muitas ocasiões, Patrícia demonstrou firmeza em relação à indisciplina e conversa da turma.

Por fim, outras crenças de Patrícia sobre o amor pedagógico englobam a compaixão, o escutar os estudantes e compreender suas histórias. Isso se manifestou, algumas vezes, na prática da professora, quando ela dedicou parte do seu tempo para ouvir histórias pessoais de seus alunos e saber mais deles, o que faz parte do conceito do amor pedagógico: ouvir os alunos (BARCELOS, 2019), dando-lhes atenção.

Em suma, a análise dos dados revela a influência das crenças nas ações da professora e em suas emoções. Devido às crenças sobre seus alunos relacionadas à *ideologia do pouquinho*, conteúdos básicos são oferecidos e ocorre a não utilização de outras práticas, talvez, mais construtivas e motivadoras. Conforme discutido anteriormente, as crenças são contextuais (BARCELOS, 2001; BARCELOS e KALAJA, 2013). As crenças da professora estão embasadas em um contexto de ensino de inglês da escola pública no Brasil, que convive com um discurso da desvalorização da escola pública e do professor na sociedade brasileira, além da crença na incapacidade dos alunos dessas escolas. Além disso, a professora tem uma carga horária excessiva de trabalho (13 turmas em duas escolas). Relativamente ao amor pedagógico, destaco que algumas características, como o cuidado, o carinho e o desejo de conhecer melhor os alunos são condizentes com esse conceito na perspectiva da literatura apresentada. No estudo de caso presentemente investigado, prevaleceram as crenças deficitárias em relação ao potencial do aluno.

Neste capítulo, primeiro, discuti as crenças de Patrícia relativamente aos seus alunos e às características do amor pedagógico. Em seguida, apresentei as emoções vivenciadas por ela e, a seguir, suas ações pedagógicas e atitudes relacionadas à indisciplina. Por fim, tratei da relação entre suas crenças, emoções e ações. No próximo capítulo, discorro sobre as considerações finais a respeito deste estudo.

CAPÍTULO V

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Porque metade de mim é amor / E a outra metade também. (Oswaldo Montenegro).

Neste capítulo, apresento as considerações finais deste estudo. Na primeira seção, retomo as perguntas de pesquisa com finalidade em respondê-las. Na segunda, discorro sobre as implicações desta pesquisa para o campo da LA. Na terceira, comento as limitações deste estudo. Por fim, na última seção, ofereço sugestões para pesquisas futuras em LA.

5.1. Retomando as perguntas de pesquisa

Este estudo teve como objetivo investigar as crenças, emoções e ações de uma professora sobre o amor pedagógico no ensino de LI. Diante disso, retomo, brevemente, os resultados apresentados no Capítulo 4, com o intuito de responder às perguntas de pesquisa.

5.1.1. Quais as crenças de uma professora de escola pública sobre o amor pedagógico no ensino de LI?

Através dos dados obtidos e analisados, os resultados apontaram que as crenças de Patrícia sobre o amor pedagógico no ensino de LI se relacionam às características desse conceito, conforme apresentado na literatura.

Resumidamente, com relação às características do amor pedagógico, Patrícia acredita que ele envolve o amor à profissão, que está atrelado à esperança e o amor aos alunos, que se relaciona à compreensão, carinho, cuidado, respeito, paciência e persistência. Para a participante, é preciso ter paciência e respeito com os estudantes e um olhar diferente para cada um, tendo atenção à sua individualidade. Essas crenças remetem ao pensamento de Liston (2000) e Freire (1996, 1997, 2000), sobre o amor à profissão e aos educandos, assim como os estudos de Barcelos (2019) e Määttä e Uusiautti (2011, 2012), que frisam essas características do amor pedagógico e evidenciam que, através dele, o professor acredita na capacidade dos alunos, suas habilidades e potencialidades. O amor pedagógico está além de ensinar e envolve aprender com os alunos, preocupar-se com eles, ouvir e os amar, além de conhecer suas histórias de vida. Ademais, o amor docente, como apontado por Goldstein (1997), espera reciprocidade,

ou seja, a professora tem a expectativa de também ser amada pelos alunos.

5.1.2. Qual a relação dessas crenças com a prática da professora?

As crenças de Patrícia sobre o amor pedagógico estão em harmonia e, ao mesmo tempo, em contradição com sua prática em sala de aula. Como explicitado acima, o amor pedagógico, para essa participante, engloba paciência e respeito, conhecimento dos alunos, confiança e perseverança em suas habilidades e potencialidades, características relacionadas ao conceito de amor pedagógico na literatura (BARCELOS, 2019; MÄÄTTÄ e UUSIAUTTI, 2011, 2012). Em sua prática, algumas de suas ações correspondem aos aspectos ligados ao amor pedagógico, como, por exemplo, quando evidencia escuta ativa em relação às histórias dos alunos, no relacionamento leve que a professora tem com a turma e em interações harmoniosas durante as aulas. Ela também demonstra compaixão e paciência com as suas dificuldades e questionamentos.

Contudo, da mesma forma que suas crenças estão em sintonia com suas ações, há momentos em que isso não acontece. Apesar de declarar que o professor não deve desistir dos seus alunos, e que precisa tentar tudo, as crenças mais fortes sobre seus estudantes estão relacionadas à *ideologia do pouquinho*. Em outras palavras, Patrícia acredita que eles não prestam atenção e não levam a sério e não conseguem aprender, sendo essas as crenças que influenciam mais fortemente suas ações. A partir dessa ótica, media conteúdos mais fáceis e simples, compartilhava apenas cópias da matéria do quadro, da prova ou folhas de exercícios de completar, o que comprova que as crenças podem realmente ser contraditórias (BARCELOS, 2001) e que nossas ações podem não estar de acordo com o que acreditamos (BARCELOS, 2007).

5.1.3. Quais emoções a professora vivencia em sua prática?

Patrícia vivencia emoções diversas em sua prática, tais como raiva e tristeza, alegria e amor. Tanto a raiva quanto a tristeza advêm da indisciplina dos alunos e estão relacionadas à sua crença a respeito de como os estudantes devem se comportar ou como deve ser uma aula. Assim, as conversas, brincadeiras e a suposta falta de interesse, geram tristeza e raiva na docente. A falta de respeito dos alunos, da sociedade e dos pais também provoca tristeza. A indisciplina gera raiva e motiva ações como advertências de recuperação, mais exercícios e

cópias, possivelmente, acreditando que a cópia os faria ficar mais quietos. Também culmina em desânimo para o planejamento de aulas mais envolventes, o que desmotiva ainda mais os estudantes.

A alegria e o amor, por sua vez, referem-se à escolha pela profissão. Patrícia revela sentir amor e alegria em ser educadora e isso ficou evidente nos dados. Como já esperado, essas emoções se relacionam à percepção do interesse dos estudantes pela aula. Sua alegria está relacionada ao contato com os alunos, à sensação de acolhimento, carinho e amor, transmitida em determinados momentos, e por vê-los engajados na aula. Essa emoção pôde ser percebida através das observações de aula, à luz do relacionamento que docente e discentes mantêm em momentos nos quais contam piadas ou conversam sobre a vida pessoal, interagindo de forma positiva.

Patrícia demonstra amor por seus alunos e por estar em contato com eles no dia a dia das aulas. Como discuti no capítulo teórico, a profissão docente é cercada por uma complexa rede de emoções. Neste sentido, Hargreaves (1998, p. 835) frisa a importância de considerar as emoções dos professores, já que elas estão no “coração do ensino”. Por essa razão, além de conhecer as emoções, é necessário entender suas fontes e consequências, para que possam ser buscadas soluções para auxiliar no bem-estar emocional docente, como afirma Xu (2018). Ademais, como argumenta Cowie (2010), é necessário tempo e espaço para discussões relacionadas às emoções nos cursos de formação de professores e nas instituições de ensino, para o desenvolvimento dos educadores e suas práticas.

5.1.4. Qual a relação entre as crenças, emoções e ações da professora?

Como mencionado, determinadas crenças de Patrícia relativamente ao amor pedagógico estão em conformidade com o que se é discutido na literatura sobre esse conceito (BARCELOS, 2019; MÄÄTTÄ e UUSIAUTTI, 2011, 2012). Algumas de suas ações correspondem ao que os estudos supra apresentados indicam: paciência com as dúvidas, escuta, relação horizontal, ou seja, vivências que a levam a experienciar emoções de alegria devido à sensação de acolhimento e amor, quando esse lhe parece recíproco.

No entanto, como discorrem Barcelos e Kalaja (2011), as crenças são contraditórias, paradoxais e podem influenciar ou não nossas ações e decisões. Isso é perceptível na história de Patrícia. Ainda que a professora demonstre ter uma visão amorosa de sua profissão, da Educação, e de seus alunos, muitas vezes, essa crença está em oposição a algumas de suas

ações. Patrícia expressa a crença de que é preciso acreditar nos alunos, respeitá-los, ter atenção à sua individualidade. Ao mesmo tempo, acredita que eles não têm interesse, que não conseguem aprender. Algumas de suas ações estão mais em consonância com essa última.

Como não acredita na capacidade de aprendizagem dos estudantes, suas ações e decisões pedagógicas se centram em cópias de atividades gramaticais descontextualizadas. Essa repetição metodológica, como mostram Coelho (2005) e Barcelos (2007), está relacionada à *ideologia do pouquinho*, às crenças de que os alunos não prestam atenção, não levam a sério e não conseguem aprender. Essa aparente contradição pode estar relacionada, conforme discutido por Barcelos (2006), às crenças declaradas, as que Patrícia tem conhecimento e declarou durante o desenvolvimento desta pesquisa, mas também àquelas crenças em ação, presentes na prática de Patrícia em sala de aula, pois ela declara acreditar no potencial dos alunos; todavia, sua prática ainda não está coordenada com essa crença, que pode ser mais periférica. A crença na *ideologia do pouquinho* pode estar mais arraigada e relacionada às emoções mais fortes, como a raiva e a tristeza, geradas pela indisciplina e falta de respeito. Entretanto, seria necessário um estudo ainda mais amplo para compreender melhor essa dinâmica.

Ademais, a história de Patrícia mostra a complexa relação entre crenças, emoções e ações, pois quando age conforme as características que envolvem suas crenças sobre o amor pedagógico, sente emoções como alegria e amor; por exemplo, quando tem paciência com as dúvidas e questionamentos dos alunos ou ouve suas histórias. Quando suas crenças e ações estão em oposição, experimenta raiva e tristeza: nos momentos em que não acredita na aprendizagem de seus estudantes e que eles não se engajam. Consequentemente, a educadora age em acordo com a *ideologia do pouquinho*, lecionando apenas matérias que compreende como menos complexas.

Há, ainda, a crença na aula ideal, com os alunos quietos, mas participativos e interessados, e o que ocorre, na realidade, é, ao contrário, a indisciplina dos alunos. Todavia, crenças, emoções e ações não são fenômenos intactos, lineares e definitivos; como discuti no capítulo 4, eles podem estar em sintonia ou em contradição com nossas ações, variando conforme o contexto e o momento. Este desencontro entre crenças e ações estão em consonância com os estudos de Barcelos (2007).

Isto exposto, gostaria de destacar que esta pesquisa não tem como objetivo tecer julgamentos ou críticas à prática da professora participante. Sei que Patrícia ama sua profissão e acredita no amor pedagógico, o que já é um importante e significativo passo. Ainda assim, é preciso recordar questões extraclases que podem estar relacionadas a gênero (sobrecarga

profissional e doméstica), concomitante à desvalorização salarial e profissional do professor, que culmina em longas jornadas de trabalho, muitas escolas e turmas, fatos que podem contribuir à desmotivação do professor.

Como professora de LI, admito que já tive crenças relacionadas à *ideologia do pouquinho*, já agi pedagógica e disciplinarmente de modo análogo ao da professora participante. Vivencio muitas emoções em minha prática, por isso, também compartilho das vivências experienciadas por ela. Sempre amei a minha profissão e os meus alunos, mas, por desconhecimento, nem sempre minhas ações estavam em consonância à pedagogia amorosa. Assim sendo, defendo que o professor seja reflexivo e tenha acesso às disciplinas e discussões relacionadas à essa filosofia pedagógica.

5.2. Implicações

Nesta seção, apresento quatro implicações deste estudo para a formação de professores e o ensino e a aprendizagem de LE.

Em primeiro lugar, para promover um ensino amoroso e trazer essa reflexão aos professores, é preciso reestruturar os currículos de graduação e pós-graduação em Letras, para a inserção da pedagogia amorosa. Se ela não for tornada uma disciplina, que, pelo menos, seja introduzida como tema em discussões nas matérias do curso como Linguística Aplicada e Formação de Professores de Línguas, o que já está sendo feito por professoras da Universidade Federal de Viçosa (UFV), no programa de pós-graduação *stricto sensu* em Letras. No entanto, é imprescindível que todas faculdades e universidades tenham essa preocupação, o que também deve ocorrer em programas de formação continuada e diferentes eventos científicos como congressos e simpósios. É preciso que os professores, em formação inicial, desde o início do curso, e em serviço, em formação continuada, conheçam a perspectiva do amor pedagógico, sua importância, características e possibilidades de colocá-lo em prática, para reflexão sobre como tratam seus alunos, planejam suas aulas e fazem a diferença nos processos de ensino e aprendizagem.

A segunda implicação diz respeito à ausência de programas de formação continuada que acompanhem os professores, ofereçam espaços para que eles relatem suas dificuldades e recebam orientação e apoio. A professora relatou dificuldades em ter que ensinar a LI, e, ao mesmo tempo, preparar atividades diferenciadas para alunos de PDI. Ela comenta que, por esses estudantes não contarem com professores de apoio, precisa ensinar-lhes tarefas básicas, como

fazer margem, recortar e colar. Apesar de ser uma implicação que não está diretamente ligada ao tema principal desta pesquisa - o amor pedagógico - é preciso alertar para a importância de os professores terem respaldo de uma equipe pedagógica para que possam planejar bem suas aulas. Para colocar o amor pedagógico em prática, o docente também demanda apoio e acolhimento por parte da escola.

Em terceiro lugar, esta pesquisa evidenciou a importância de transformar o amor pedagógico dos discursos dos professores em ações, em sua prática em sala de aula, o que pode transformar metodologias e atitudes. É preciso que os docentes entendam o conceito de amor pedagógico e saibam o seu papel nesse âmbito, e que, a cada dia, como preconizaram Barcelos e Coelho (2016, p. 141), questionemo-nos:

- O que o amor faria agora?
- Como posso colocar mais amor no que faço?
- Como posso ensinar com mais amor?
- Como posso ver meus alunos com olhos mais amorosos?

Como quarta implicação, é preciso que os professores tenham conhecimento de suas crenças e emoções relativamente aos seus alunos, aos processos de ensino e aprendizagem e ao amor pedagógico. Os resultados desta pesquisa apontam que a professora participante tinha crenças relacionadas às características do amor pedagógico, porém, o mesmo não ocorria em suas ações.

Como mostra Barcelos (2008), é importante que professores tenham conhecimento de suas crenças, entendam o que pensam sobre seus alunos e o ensino. Também é necessário que se conscientizem sobre suas emoções, bem como tenham espaço para relatar e aprender a lidar com elas. Do mesmo modo, é imprescindível que compreendam a relação entre suas crenças, emoções e ações, para que reflitam sobre como isso influencia sua prática. Assim, crenças e emoções devem fazer parte do currículo de cursos de formação de professores e de seus espaços profissionais. Também importa que, se os professores não puderem participar de cursos de especialização/pós-graduação, fomentando a formação continuada, ao menos sejam incentivados por políticas governamentais a participarem de congressos e simpósios. Dessa forma, sendo oportunizados a discutirem e trocarem ideias sobre os debates acerca da Educação e da formação de professores de línguas. Para que os professores possam prosseguir em formação, é importante valorização salarial e carga horária mais justas de trabalho para que estes possam ter tempo e disposição para novas formações.

Para finalizar, desejo que este estudo inspire novas pesquisas sobre crenças, emoções e

o amor pedagógico e que possa ajudar os professores a refletirem sobre como colocá-lo em prática, em busca de um ensino mais amoroso, humanizado e com formação cidadã, como propõem hooks (1994) e Freire (1997).

5.3. Limitações

Nesta seção, discorro sobre duas limitações deste estudo. A primeira refere-se às poucas observações de aulas da professora (apenas 7 aulas). Esperava-se que fossem observados, no mínimo, dois meses de aula, correspondendo a um bimestre do ano letivo. Porém, o episódio relatado na seção de metodologia (capítulo 3) fez com que as observações fossem encerradas. Observar mais aulas da professora participante, totalizando um bimestre inteiro, teria sido melhor para verificar seu relacionamento com os alunos em sala de aula ainda mais amplamente. Além disso, as aulas observadas se referem ao começo do ano letivo, e, logo depois, ocorreu a greve dos professores. Dessa forma, foram poucas aulas em fevereiro, e, em seguida, a greve (16 de março a 14 de abril). Portanto, como a pesquisa foi realizada no início do ano letivo e, devido à greve ainda no primeiro bimestre, a professora não tinha muito conhecimento dos alunos, já que tinham acabado de entrar naquela escola, no 6º ano do Ensino Fundamental II.

A segunda limitação deste trabalho é não ter sido realizada uma segunda entrevista com a participante, devido ao curto espaço de tempo. Isso teria sido importante para solucionar dúvidas relativas à sua prática e contrastar novos dados às crenças sobre o amor pedagógico.

5.4. Sugestões para pesquisas futuras

Nesta seção, apresento algumas sugestões para pesquisas futuras. Sugiro que novos estudos com relação às crenças, emoções e o amor pedagógico no ensino e aprendizagem de LE sejam realizados, para a ampliação dessas áreas de pesquisa. Pesquisas sobre esses temas devem ser realizadas com:

- a) Professores em formação inicial;
- b) Professores em serviço de diferentes gêneros e idades;
- c) Professores em diferentes contextos de ensino (escola pública e privada);
- d) Professores em diferentes níveis de ensino (Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio, Ensino Superior);

e) Estudantes de diferentes níveis, idades e contextos de ensino.

A busca realizada (Quadros 1 e 2, no capítulo 2) revela que, apesar da existência de pesquisas sobre o amor pedagógico no exterior, ainda é necessária a ampliação de trabalhos sobre o tema, pois há um número muito baixo desses estudos na área de LA em comparação com o campo da Psicologia Positiva, e, principalmente, da Educação. Destaca-se, ainda, a urgência por investigações sobre o amor pedagógico no Brasil, devido à falta de pesquisas sobre o tema no país. Acredito ser fundamental o desenvolvimento de mais trabalhos sobre crenças, emoções e o amor pedagógico no ensino de LE, já que, através da busca realizada, nacionalmente não foram encontrados estudos relacionados a esses assuntos, existindo, portanto, uma lacuna na área.

Como pesquisadora e professora de LI, reconheço que esta investigação contribuiu profundamente em meu conhecimento, questionamento e reflexão com relação às minhas próprias crenças sobre o ensino e a aprendizagem, a escola e meus alunos. Ademais, ela foi importante para compreensão das minhas emoções ao ensinar, sobre como colocar o amor pedagógico em prática e ver meus alunos mais amorosamente.

Acredito que o amor pedagógico não seja um dom, é para todos os professores: é questão do professor se comprometer com sua profissão, com responsabilidade e ética, e praticar o amor pedagógico no dia a dia na sala de aula. E, para isso, é preciso coragem, como afirma Freire (1967, p. 97), pois “a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem.”. Dessa forma, os professores precisam ter a coragem de amar junto à coragem de lutar... de colocar esse amor em prática. Através do referencial teórico deste trabalho, é possível que os professores conheçam o conceito e as características do amor pedagógico e algumas formas de colocá-lo em prática: conhecer realmente os alunos, suas histórias de vida, seus sonhos e crenças; preocupar-se com seu bem-estar e suas emoções; ter paciência e respeitar os estudantes, suas diferentes formas de aprender e seus conhecimentos prévios; preparar aulas de acordo com seus gostos e interesses, e de acordo com temas importantes a serem discutidos, relacionados à realidade e à vida. Professores que amam sua profissão e amam seus alunos, preocupam-se com eles e sua aprendizagem, sempre encontrarão formas de colocar o amor pedagógico em prática, independentemente do contexto em que se encontram.

Também como professora de LI, dentre tantas crenças, escolho acreditar na capacidade dos meus alunos, independente do contexto em que se encontram. Dentre tantas emoções, o amor é a primeira que me vem em mente quando me vejo em sala de aula, é o que me faz

permanecer na profissão.

Gostaria de destacar que não quero “romantizar” a profissão e a sala de aula. Ser professor é um misto de emoções. Às vezes, sentimos tristeza por não alcançarmos algum objetivo, sentimo-nos frustrados por não conseguirmos a atenção de algum aluno, não termos aquele amor recíproco ou reconhecimento, sentimos medo de não conseguirmos realizar tudo o que planejamos ou podemos nos enraivecer, por não termos o respeito por nossa profissão.

Apesar disso, sinto alegria em ter escolhido essa profissão, pois, se não consigo mudar o mundo, tento auxiliar meus alunos a pensarem criticamente e, juntos, tornamo-nos capazes: é isso que realizo em uma sala de aula. Alegro-me ao ver meus alunos sorrindo, por terem aprendido algo novo, por demonstrarem gratidão, terem sonhos e conseguirem realizá-los ao aprenderem uma nova língua. Acima de tudo, sinto amor por essa profissão, porque, muito além de ensinar a matéria, ensino sobre a vida e aprendo muito mais com meus alunos. Aprendo todos os dias com eles, principalmente, sobre valores como o perdão, a paciência, a compaixão, o amor... Que o amor pedagógico se transforme em prática em cada sala de aula, e que o amor esteja presente não só em nossos pensamentos, fala, crenças e em nossos corações, mas também e, sobretudo, em nossas ações.

Para encerrar, esta não é apenas uma pesquisa de Mestrado, é um sonho realizado, não só de me tornar Mestre em Estudos Linguísticos, mas em espalhar o amor em cada escola, em cada sala de aula que eu puder e contribuir para a formação de cada professor que vier a ler minha pesquisa. Acredito que novos estudos que levem em consideração as crenças e as emoções de professores e alunos com relação ao amor pedagógico possam auxiliar pesquisadores e professores a compreenderem a importância do amor pedagógico, não apenas na Educação, no Ensino Infantil ou Ensino Fundamental I, mas no ensino de LE e em todos os contextos e níveis educacionais.

“Eu sou amor / Da cabeça aos pés.” (Gal Costa).

REFERÊNCIAS

ABDI, Heidar; ASADI, Bahareh. A Synopsis of Researches on Teachers' and Students' Beliefs about Language Learning. **International Journal On Studies In English Language And Literature**, Ongole, v. 3, n. 4, p. 104-114, abr. 2015.

AQUINO, Denise Alves Nunes de. **A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA NA SALA DE AULA DE LÍNGUAS: UMA ANÁLISE DAS CRENÇAS, AÇÕES E REFLEXÕES DE UMA PROFESSORA DE INGLÊS (LE)**. 2018. 162 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade Federal de Brasília, Brasília, 2018.

ARAGÃO, Rodrigo. Cognição, emoção e reflexão na sala de aula: por uma abordagem sistêmica do ensino/aprendizagem de inglês. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, [S.L.], v. 5, n. 2, p. 101-120, 2005. FapUNIFESP (SciELO).

ARAGÃO, Rodrigo Camargo. **São as histórias que nos dizem mais: emoção, reflexão e ação na sala de aula**. 2007. 287 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

ARAGÃO, Rodrigo. Emoções e pesquisa narrativa: transformando experiências de aprendizagem. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, [S.L.], v. 8, n. 2, p. 295-320, 2008. FapUNIFESP (SciELO).

ARAGÃO, Rodrigo Camargo. Emoção no Ensino/Aprendizagem de Línguas. In: MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana R. **Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas: múltiplos olhares**. Campinas: Pontes, 2011.

ARAGÃO, Rodrigo Camargo. Emoções e ações de professores ao falar inglês no WhatsApp. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, [S.L.], v. 17, n. 1, p. 83-112, mar. 2017. FapUNIFESP (SciELO).

ARNOLD, Jane. **Affect in Language Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

ARNOLD, Jane; BROWN, H. Douglas. A map of the terrain. In: ARNOLD, Jane. **Affect in Language Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. 1-24.

ASHTON, Patricia T. Historical Overview and Theoretical Perspectives of Research on Teachers' Beliefs. In: FIVES, Helenrose ; GILL, Michele Gregoire (ed.). **International Handbook of Research on Teachers' Beliefs**. Londres: Routledge, 2014. p. 3-47.

ASINSKI, Igor; LEWIS, Tyson E. Another Kind of Love in Education: whatever love. **Interchange**, [S.L.], v. 47, n. 4, p. 429-441, 13 abr. 2016. Springer Science and Business Media LLC.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, [S.L.], v. 1, n. 1, p.

71-92, 2001. FapUNIFESP (SciELO).

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Linguística Aplicada e ensino de línguas*. *Linguagem & Ensino*, **Pelotas**, v. 7, n. 1, p. 123-156, jul. 2004

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. 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. (orgs). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes Editores, 2006. p. 15- 42

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, [S.L.], v. 7, n. 2, p. 109-138, 2007a. FapUNIFESP (SciELO).

BARCELOS, Ana Maria Ferreira; KALAJA, Paula. Beliefs in Second Language Acquisition: teacher. **The Encyclopedia Of Applied Linguistics**, [S.L.], p. 1-6, 5 nov. 2012. Blackwell Publishing Ltd.

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

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. (2014, September). **Beliefs about language learning and teaching, emotions and identities: Searching for the missing links**. Paper given at the Department of Languages, University of Jyväskylä. Jyväskylä, Finland

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions, and identities. **Studies In Second Language Learning And Teaching**, [S.L.], v. 5, n. 2, p. 301-325, 1 jan. 2015a. Adam Mickiewicz University Poznan.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. *Letramento emocional no ensino de línguas*. **Letramento: práticas de leitura e escrita**. Campinas: Pontes Editores, p. 65-78, 2015b.

BARCELOS, Ana Maria F.; COELHO, Hilda Simone H.. 5 Language Learning and Teaching: what 's love got to do with it?. **Positive Psychology In Sla**, [S.L.], p. 130-144, 31 dez. 2016.

BARCELOS, Ana Maria F.; ARAGÃO, Rodrigo Camargo. Emotions in Language Teaching: a review of studies on teacher emotions in brazil. **Chinese Journal Of Applied Linguistics**, [S.L.], v. 41, n. 4, p. 506-531, 1 nov. 2018. Walter de Gruyter GmbH.

BARCELOS, Ana Maria F.; RUOHOTIE-LYHTY, Maria. Teachers' Emotions and Beliefs in Second Language Teaching: implications for teacher education. **Emotions In Second Language Teaching**, [S.L.], p. 109-124, 2018. Springer International Publishing.

BARCELOS, A. M). Relatório de Pós-doutorado: *Pedagogy of love: a methasynthesis of studies in education and implications for language teaching*. 2019. 29 f. **Relatório (Pós-doutorado) – Universidade Federal de Viçosa, Departamento de Letras e Artes, Viçosa (Brazil)**

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. *Compreendendo a pesquisa (de) narrativa*. In: GOMES JUNIOR, Ronaldo Corrêa. **Pesquisa narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas**. GOMES JUNIOR, Ronaldo Corrêa (Org.). São Paulo: Pimenta Cultural, 2020a. p. 17-37.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Revolutionary Love and peace in the construction of an English teacher's professional identity. In: OXFORD, M. Olivero; HARRISON, T. Gregersen (Eds). **Peacebuilding in language education: Innovations in theory and practice**. Oxford: Multilingual Matters, 2020b. p. 1-14.

BASTURKMEN, Helen. **Review of research into the correspondence between language teachers' stated beliefs and practices**. *System*, v. 40, n. 2, p. 282-295, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BORG, Simon; ALSHUMAIMERI, Yousif. Language learner autonomy in a tertiary context: teachers' beliefs and practices. **Language Teaching Research**, [S.L.], v. 23, n. 1, p. 9-38, 26 ago. 2017. SAGE Publications.

BORGES, Tatiana Diello. **CRENÇAS DE UMA FORMADORA DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA E REFLEXÕES DE SEUS ALUNOS SOBRE O PAPEL DO BOM FORMADOR**. 2017. 171 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Goiás, Goiania, 2017.

BORGES, Tatiana Diello. CRENÇAS DE UMA FORMADORA DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA SOBRE O PAPEL DO BOM FORMADOR. **Revlet – Revista Virtual de Letras**, Jataí, v. 11, n. 1, p. 212-232, jul. 2019.

CAETANO, Érika Amâncio. **Gaiola Aberta**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

CAMARGO, Clarita Gonçalves de. **Crenças e Práticas De Professores Formadores Sobre o Ensino da Compreensão Oral Em Língua Inglesa**. 2020. 244 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-Graduação em Letras, Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

CARABALLO, Limarys; SOLEIMANY, Sahar. In the Name of (Pedagogical) Love: a conceptual framework for transformative teaching grounded in critical youth research. **The Urban Review**, [S.L.], v. 51, n. 1, p. 81-100, 10 nov. 2018. Springer Science and Business Media LLC

CHABOT, Sean. Love and Revolution. **Critical Sociology**, [S.L.], v. 34, n. 6, p. 803-828, nov. 2008. SAGE Publications.

CIARROCHI, Joseph; HEAVEN, Patrick C.L.; DAVIES, Fiona. The impact of hope, self-esteem, and attributional style on adolescents' school grades and emotional well-being: a longitudinal study. **Journal Of Research In Personality**, [S.L.], v. 41, n. 6, p. 1161-1178, dez. 2007. Elsevier BV.

CLINGAN, Joan. A Pedagogy of Love. **Journal Of Sustainability Education**, Prescott, v. 9, p. 1-7, mar. 2015.

COELHO, Hilda Simone Henriques. **"É possível aprender inglês na escola ?"**: crenças de professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolas públicas. 2005. 145 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

COWIE, Neil. Emotions that experienced English as a Foreign Language (EFL) teachers feel about their students, their colleagues and their work. **Teaching And Teacher Education**, [S.L.], v. 27, n. 1, p. 235-242, jan. 2011. Elsevier BV.

CRESWELL, John. **Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches**. Sage Publications, 2013.

DAY, Christopher. **A passion for teaching**. London: Routledge/Falmer, 2004.

DEWAELE, Jean-Marc; MACINTYRE, Peter D. The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. **Studies In Second Language Learning And Teaching**, [S.L.], v. 4, n. 2, p. 237-274, 1 jan. 2014. Adam Mickiewicz University

DEWAELE, Jean-Marc; LI, Chengchen. **Emotions in Second Language Acquisition: A critical review and research agenda**, 2020.

DÖRNYEI, Zoltán; TAGUCHI, Tatsuya. **Questionnaires in second language research: construction, administration, and processing**, Nova York: Routledge, 2009.

FERNANDES, Fabrício Ademar. **Crenças, experiências e ações de professores de inglês (LE) de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**. 2017. 254 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

FARREL, Thomas S. C.. The teacher is a facilitator: Reflecting on ESL teacher beliefs through metaphor analysis. **Iranian Journal Of Language Teaching Research**, West Azerbaijan Province, p. 1-10, jan. 2016.

FERREIRA, Flavia Marina Moreira. **Emoções de professores de inglês sobre políticas linguísticas de ensino nas escolas públicas**. 2017. 111 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2017.

FITZSIMMONS, Robert; UUSIAUTTI, Satu. *Critical Revolutionary Pedagogy Spiced by Pedagogical Love*. **Journal for Critical Education Policy Studies**. Volume 11, p.230 – 243.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: OLHO d'água, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São

Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GEREMIAS, Bethania Medeiros. Sobre ousadias docentes. In: SOUSA, Cidival Morais de (ed.). **Cartas a Paulo Freire: escritas por quem ousa esperar**. Campina Grande: Eduepb, 2021. p. 174-182

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

GOLDSTEIN, Lisa S. **Teaching with Love: A Feminist Approach to Early Childhood Education**. Rethinking Childhood. Peter Lang Publishing: New York, 1997.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional – a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente**. Editora Objetiva, 1995.

GOLOMBEK, Paula; DORAN, Meredith. Unifying cognition, emotion, and activity in language teacher professional development. **Teaching And Teacher Education**, [S.L.], v. 39, p. 102-111, abr. 2014. Elsevier BV.

GOMES JUNIOR, Ronaldo Corrêa (org.). **Pesquisa narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.

GUSMÃO, Graciene Verdécio de. **Crenças sobre o processo de aprendizagem de língua inglesa presentes em narrativas de docentes**. 2015. 95 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Linguística, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2015.

HANSEN, G. H. **Learning by heart: a Lozanov perspective**. In: ARNOLD, J. (Org.). *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999, p. 211-225.

HARGREAVES, Andy. **The emotional practice of teaching**. Teaching and teacher education, 1998.

HATT, Blaine E. Pedagogical love in the transactional curriculum. *Journal Of Curriculum Studies*, [S.L.], v. 37, n. 6, p. 671-688, jan. 2005. Informa UK Limited.

hooks, bell. *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. **Journal of Engineering Education**, v. 1, p. 126-138, 1994.

hooks, bell. **All about love: new visions**. Nova York: Harpercollins, 2000.

hooks, bell. **Teaching Community: A Pedagogy of Hope**. New York: Routledge, 2003.

hooks, bell. **Teaching Critical Thinking: Practical Wisdom**. 2010. New York, London: Routledge.

JASINSKI, I. J., & LEWIS, T. (2016). **Another kind of love in education: Whatever love?** *Interchange*, 47(4), 429- 441.

KASAP, Süleyman. Mental Well-Being And Foreign Language Anxiety. **Multicultural Education**, Seodaemun-Gu, v. 7, n. 4, p. 226-230, abr. 2021.

KAUKKO, Mervi; WILKINSON, Jane; KOHLI, Ravi Ks. Pedagogical love in Finland and Australia: a study of refugee children and their teachers. **Pedagogy, Culture & Society**, [S.L.], v. 30, n. 5, p. 731-747, 5 jan. 2021. Informa UK Limited.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade (org.). **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

LEDOUX, Joseph. **The Emotional Brain: The Mysterious Underpinnings of Emotional Life**. Nova York: Simon & Schuster, 1996.

LI, Wendy; RAWAL, Hima. Waning and Waxing of Love: unpacking layers of teacher emotion. **Chinese Journal Of Applied Linguistics**, [S.L.], v. 41, n. 4, p. 552-570, 1 nov. 2018. Walter de Gruyter GmbH.

LIMA, Carolina Vianini Amaral. **Experiências de indisciplina e aprendizagem: um estudo de caso em uma turma de um curso livre de inglês**. 2009.

LISTON, Daniel P. **Love and despair in teaching**. Educational Theory, Champaign, v. 50, n. 1, p. 81-101, 2000.

LUGUETTI, Carla; KIRK, D.; OLIVER, K. L.. Towards a pedagogy of love: exploring pre-service teachers' and youth's experiences of an activist sport pedagogical model. **Physical Education And Sport Pedagogy**, [S.L.], v. 24, n. 6, p. 629-646, 6 set. 2019. Informa UK Limited.

MÄÄTTÄ, Kaarina; UUSIAUTTI, Satu. Pedagogical Love and Good Teacherhood. In Education, [S.L.], v. 17, n. 2, p. 29-41, 9 jan. 2011. University of Regina Library.

MÄÄTTÄ, Kaarina; UUSIAUTTI, Satu. PEDAGOGICAL AUTHORITY AND PEDAGOGICAL LOVE—CONNECTED OR INCOMPATIBLE? **International Journal Of Whole Schooling**, Edmonton, v. 2012, n. 8, p. 21-39, 2012.

MÄÄTTÄ, Kaarina; UUSIAUTTI, Satu. Love-Based Leadership at School as a Way to Well-Being in Pupils—Theoretical and Practical Considerations. **International Journal Of Education**, Rovaniemi, v. 6, n. 3, p. 1-12, 2014.

MARTINS, Suellen Thomaz de Aquino. **O Impacto do PDPI Nas emoções-identidades do professor de inglês**. 2017. 131 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Representações, Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2017.

MARTINS, Suellen Thomaz de Aquino; SOUZA, Núbia Enedina Santos; ARAGÃO, Rodrigo Camargo. METASSÍNTESE QUALITATIVA SOBRE OS ESTUDOS DE CRENÇAS, EMOÇÕES E IDENTIDADE (2009-2015). **Fólio - Revista de Letras**, [S.L.], v. 9, n. 2, p. 565-589, 14 fev. 2018. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/Edicoes UESB

MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana R (org.). **Afetividade e emoções no**

ensino/aprendizagem de línguas: múltiplos olhares. Campinas: Pontes Editores, 2011.

MATURANA, Humberto. **Emoções e Linguagem na educação e na política.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

MATURANA, Humberto. **Cognição, ciência e vida cotidiana,** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

MERCER, Sarah; GREGERSEN, Tammy. **Teacher wellbeing.** Oxford University Press, 2020.

MERCER, Sarah; MACINTYRE, Peter D. Introducing positive psychology to SLA. **Studies In Second Language Learning And Teaching**, [S.L.], v. 4, n. 2, p. 153-172, 1 jan. 2014. Adam Mickiewicz University Poznan.

OLIVEIRA, C. UM APANHADO TEÓRICO-CONCEITUAL SOBRE A PESQUISA QUALITATIVA: TIPOS, TÉCNICAS E CARACTERÍSTICAS. **Travessias**, Cascavel, v. 2, n. 3, p. 1 -16, 2010.

OLIVEIRA, Nicleide Maria do Nascimento; OLIVEIRA, Francisco Elieudo de; OLIVEIRA, Marcos Nonato de. CRENÇAS SOBRE O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: UM PANORAMA DAS DISSERTAÇÕES PRODUZIDAS NO BRASIL. **Trama**, Cascavel, v. 37, n. 16, p. 71-83, 2020.

OLIVEIRA, Ana Cláudia Turcato de. Emoções e Ensino Crítico de Línguas: uma abordagem político-cultural das emoções de uma professora de inglês. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, [S.L.], v. 21, n. 1, p. 81-106, mar. 2021. FapUNIFESP (SciELO).

OXFORD, Rebecca L. (Ed.). **The language of peace: Communicating to create harmony.** IAP, 2013.

PADULA, Bárbara Cotta. **Emoções de uma professora de inglês de escola regular: o papel do coaching:** o papel do coaching. 2016. 134 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2016.

PATTON, Michael Quinn. **Qualitative research & evaluation methods:** integrating theory and practice, Saint Paul: Sage Publishing, 2014.

PAVELESCU, Liana Maria; PETRIĆ, Bojana. Love and enjoyment in context: four case studies of adolescent efl learners. **Studies In Second Language Learning And Teaching**, [S.L.], v. 8, n. 1, p. 73-101, 27 mar. 2018. Adam Mickiewicz University Poznan.

PAVLENKO, A. Autobiographic Narratives as Data in Applied Linguistics. **Applied Linguistics**, [S.L.], v. 28, n. 2, p. 163-188, 30 abr. 2007. Oxford University Press (OUP).

PAVLENKO, Aneta. *The Affective Turn in SLA: From 'Affective Factors' to 'Language Desire' and 'Commodification of Affect.* 2013.

PITKÄNEN-HUHTA, Anne; PIETIKÄINEN, Sari. Visual Methods in Researching Language Practices and Language Learning: looking at, seeing, and designing language. **Research**

Methods In Language And Education, [S.L.], p. 1-13, 2016. Springer International Publishing.

REZENDE, Thalita Cunha de. **Autoestudo sobre as emoções de uma professora de inglês em uma escola pública**. 2014. 128 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2014.

RICHARDS, Keith. The Nature of Qualitative Inquiry. **Qualitative Inquiry In Tesol**, [S.L.], p. 1-46, 2003. Palgrave Macmillan.

RIDD, Karen Lynn. Toward a Pedagogy of Radical Love. In: GROARKE, Margaret WELTY; Emily (ed.). **Peace and Justice Studies**. Routledge, 2018.
SATU, Maatta Kaarina Uusiautti. Pedagogical Authority and Pedagogical Love-Connected or Incompatible? *International Journal Of Whole Schooling*, v. 1, n. 8, p. 21-39, 2012.

SERPA, Maria Teresa Sousa. **Ensino e aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira: análise de crenças no contexto público escolar**. 2014. 245 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

SMITH-CAMPBELL, Charmaine J; LITTLES, Steven. Freire's Pedagogy of Love and a Ph.D. Student's Experience. **Praxis: A Writing Center Journal**, Austin, v. 14, n. 1, p. 34-42, 2016.

SOUZA, Núbia Enedina Santos; ARAGÃO, Rodrigo Camargo. Emoções e identidades de professores entre o aprender e o ensinar inglês. **Entreletras**, [s. l], p. 57-79, dez. 2017.

SWAIN, Merrill. The inseparability of cognition and emotion in second language learning. **Language Teaching**, [S.L.], v. 46, n. 2, p. 195-207, 28 nov. 2011. Cambridge University Press (CUP).

VIEIRA, Cristiane Rodrigues. Recursos avaliativos nas crenças de professores de língua inglesa sobre aspectos de sua atuação pedagógica. 2016. 146 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

WHITE, Cynthia J.. The Emotional Turn in Applied Linguistics and TESOL: significance, challenges and prospects. **Emotions In Second Language Teaching**, [S.L.], p. 19-34, 2018. Springer International Publishing

XU, Yueting. Language teacher emotion in relationships: A multiple case study. **Preparing teachers for the 21st century**, p. 371-393, 2013.

XU, Yueting. A Methodological Review of L2 Teacher Emotion Research: advances, challenges and future directions. **Emotions In Second Language Teaching**, [S.L.], p. 35-49, 2018. Springer International Publishing.

YIN, Robert K. Estudo de caso: planejamento e métodos, Porto Alegre: Bookman, 2001.

YIN, Lim Chin; LOREMAN, Tim; MAJID, Rosadah Abd; ALIAS, Aliza. The Dispositions towards Loving Pedagogy (DTLP) scale: instrument development and demographic analysis. **Teaching And Teacher Education**, [S.L.], v. 86, p. 102884, nov. 2019. Elsevier

BV.

ZHAO, Shengxue; LI, Manman. Reflection on Loving Pedagogy and Students' Engagement in EFL/ESL Classrooms. **Frontiers In Psychology**, [S.L.], v. 12, 17 set. 2021. Frontiers Media SA.

ZIRALDO, 1932. **Uma professora muito maluquinha**, São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1995.

ZOLNIER, M. da C. A. P.; MICCOLI, L. S. **O desafio de ensinar inglês: experiências de conflitos, frustrações e indisciplina**. *Revista Do GEL*, 6(2), 175–206. 2009.

ANEXOS

ANEXO 1 – Parecer consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O AMOR PEDAGÓGICO NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: CRENÇAS, EMOÇÕES E AÇÕES DE UM(A) PROFESSOR(A) DE ESCOLA PÚBLICA

Pesquisador: Ana Maria Ferreira Barcelos

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 52903321.9.0000.5153

Instituição Proponente: Departamento de Letras

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.107.700

Apresentação do Projeto:

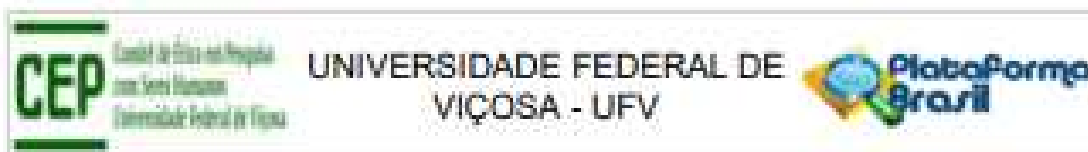
O presente protocolo enquadrado na Área Temática 8: Linguística, Letras e Artes, foi apresentado sob o número de CAAE: 52903321.9.0000.5153, submetido em 15/10/2021, com o título AMOR PEDAGÓGICO NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: CRENÇAS, EMOÇÕES E AÇÕES DE UM(A) PROFESSOR(A) DE ESCOLA PÚBLICA foi apresentado pela pesquisadora responsável Ana Maria Ferreira Barcelos do Departamento de Letras da Universidade Federal de Viçosa, tendo como pesquisadora assistente ELECINTIA MEDINA VIEIRA, mestranda da área de Linguística Aplicada do Departamento de Letras, com financiamento próprio.

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa e/ou do Projeto Detalhado:

1. RESUMO:

Nesta pesquisa, pretendemos investigar as crenças e as emoções de um(a) professor(a) de Língua Inglesa de escola pública sobre o amor pedagógico. O motivo que nos leva a estudar esse tema é a escassez de pesquisas sobre o amor na área da Linguística Aplicada e sobre crenças e emoções com relação ao amor pedagógico no ensino de línguas. Para esta pesquisa, adotaremos os seguintes procedimentos: um questionário aos professores efetivos de Língua Inglesa de escolas públicas de uma cidade no interior de Minas Gerais, com o objetivo de analisar suas crenças e

Endereço: Universidade Federal de Viçosa, Avenida PH Rolfs s/n, Edifício Arthur Bernardes
Bairro: Campus Universitário **CEP:** 36.570-917
UF: MG **Município:** VIÇOSA
Telefone: (31)3633-2316 **E-mail:** cep@ufv.br



Contrato de Pesquisa 3.187.780

emoções com relação ao amor pedagógico e selecionar o(a) participante da pesquisa, e ainda, os seguintes instrumentos de coleta de dados: uma entrevista semiestruturada, uma narrativa escrita e uma narrativa visual, além de observação das aulas e notas de campo.

2. METODOLOGIA:

Esta será uma pesquisa de abordagem qualitativa, configurando-se como um estudo de caso. Para a realização da pesquisa, haverá um questionário aos professores efetivos de Língua Inglesa das escolas públicas da cidade, com o objetivo de analisar suas crenças e emoções com relação ao amor pedagógico e selecionar o(a) participante da pesquisa. A partir disso, haverá uma entrevista semiestruturada com o(a) participante e também será solicitado do(a) participante uma narrativa escrita e uma narrativa visual. Além disso, haverá observação das aulas e notas de campo.

3. HIPÓTESES:

- 1) Quais as crenças de um(a) professor(a) de Língua Inglesa (LI) sobre o amor pedagógico no ensino de línguas?
- 2) Como é caracterizado o amor pedagógico nas ações desse(a) professor(a) de LI em sua prática?
- 3) De que forma a construção desse amor pedagógico afeta as emoções desse(a) professor(a)?

Objetivo da Pesquisa:

2.1. Objetivo geral

Identificar as crenças de um(a) professor(a) sobre o amor pedagógico e compreender de que forma ele se concretiza em suas ações e afeta suas emoções.

2.2. Objetivos Específicos

- Identificar as crenças de um(a) professor(a) de LI sobre o amor pedagógico no ensino de línguas;
- Caracterizar o amor pedagógico nas ações de um(a) professor(a) de LI em sua prática;
- Compreender de que forma a construção desse amor pedagógico afeta as emoções do(a) professor(a).

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os riscos envolvidos nesta pesquisa consistem em cansaço do(a) participante ao realizar diferentes instrumentos de coleta; desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante a

Endereço: Universidade Federal de Viçosa, Avenida PPH Rolfs s/n, Edifício Arthur Bernardes
Bairro: Campus Universitário **CEP:** 36.570-917
UF: MG **Município:** VIÇOSA
Telefone: (31)3813-2318 **E-mail:** cep@ufv.br



Continuação do Projeto: 6.187.180

observação das aulas e gravação da entrevista; e medo de não saber responder.

Benefícios:

A pesquisa contribuirá por meio de seus resultados com subsídios teóricos e práticos para a compreensão sobre os tipos de crenças e emoções que circundam o tema amor pedagógico no ensino de Língua Inglesa. Além disso, almeja-se que o desenvolvimento deste estudo contribua para nossa própria formação, professor(a) participante e pesquisadora, uma vez que faremos discussões e reflexões sobre o amor pedagógico no ensino de línguas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de protocolo de pesquisa enquadrado na Área Temática 8. Linguística, Letras e Artes, foi apresentado sob o número de CAAE: 52903321.9.0000.5153, submetido em 15/10/2021, com o título AMOR PEDAGÓGICO NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: CRENÇAS, EMOÇÕES E AÇÕES DE UM(A) PROFESSOR(A) DE ESCOLA PÚBLICA foi apresentado pela pesquisadora responsável Ana Maria Ferreira Barcelos do Departamento de Letras da Universidade Federal de Viçosa, tendo como pesquisadora assistente ELECINTIA MEDINA VIEIRA, mestranda da área de Linguística Aplicada do Departamento de Letras, com financiamento próprio.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A folha de rosto vem preenchida e adequadamente assinada pela pesquisadora e pela coordenação da Pós-graduação do Departamento de Letras. Há a apresentação da concordância e autorização para realização da pesquisa pelas duas escolas participantes. O cronograma apresentado tem início da coleta de dados a partir de 2022. Foram apresentados os roteiros de entrevista e das narrativas escritas e visual. O TCLE foi apresentado e está de acordo com as normas.

Recomendações:

Quando da coleta de dados, o TCLE deve ser elaborado em duas vias, rubricado em todas as suas páginas e assinado, ao seu término, pelo convidado a participar da pesquisa ou responsável legal, bem como pelo pesquisador responsável, ou pessoa(s) por ele delegada(s), devendo todas as assinaturas constar na mesma folha.

Não é necessário apresentar os TCLEs assinados ao CEP/UFV. Uma via deve ser mantida em arquivo pelo pesquisador e a outra é do participante da pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Endereço: Universidade Federal de Viçosa, Avenida PH Rolfs s/n, Edifício Arthur Bernardes
Bairro: Campus Universitário **CEP:** 36.570-617
UF: MG **Município:** VIÇOSA
Telefone: (31)3812-2316 **E-mail:** cep@ufv.br

ANEXO 2 - Questionário

ROTEIRO PARA QUESTIONÁRIO

Prezado (a) participante, nesta primeira etapa, farei uso de um questionário aberto. Peço que, por gentileza, responda às questões abaixo.

1. Informações pessoais

1.1 Nome: _____

1.2 Pseudônimo: _____

1.3 Idade: _____

1.4 E-mail: _____

1.5 Telefone: _____

2. Informações acadêmicas

2.1 Habilitação/Formação: _____

2.2. Em que ano se formou? _____

2.3. Há quanto tempo atua como professor(a)? _____

2.4. Quais níveis de ensino/faixa etária atua e/ou já atuou?

Ensino Fundamental I

Ensino Fundamental II

Ensino Médio

Crianças

Adolescentes

Adultos

2.5. Quantas e quais turmas leciona no momento? _____

2.6. Qual é sua carga semanal de trabalho? _____

2.7. Em qual contexto leciona e/ou já lecionou?

Escola pública

Escola particular

Curso de idiomas

Universidade

Aulas particulares

() Se em outro contexto, qual? _____

2.8. Possui algum tipo de especialização? Se sim, qual?

2.9. Participa de algum curso de formação continuada?

Gostaria de pedir sua colaboração no sentido de responder sinceramente às perguntas abaixo. Suas respostas irão contribuir para com este estudo sobre crenças e emoções de professores de línguas em serviço.

3. Amor pedagógico

3.1. Em sua opinião, qual a importância do amor na Educação? E no ensino de línguas?

3.2. Já ouviu falar em amor pedagógico? O que acredita ser?

3.3 De que forma pensa que o amor pedagógico pode estar presente na prática de um professor?

Muito obrigada por sua colaboração até o momento!

Atenciosamente, Elecíntia Medina Vieira | E-mail: elecintia.vieira@ufv.br

Mestranda em Estudos Linguísticos – UFV

ANEXO 3 - Narrativa escrita

ROTEIRO PARA NARRATIVA ESCRITA

Prezada participante, gostaria de solicitar sua colaboração e pedir-lhe que descreva da forma mais sincera possível experiências que você teve ao longo de sua trajetória como aluna e como professora com relação ao amor pedagógico no ensino e aprendizagem de Língua Inglesa.

Para isso, peço que narre sua história de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa considerando aspectos gerais. Relate as suas experiências com o processo de escolarização básica e educação superior, os fatos, os acontecimentos, e as pessoas marcantes ao longo do processo que possam ter participado dessas situações envolvendo o amor pedagógico no ensino da língua.

Para melhor orientar a sua escrita, apresento, a seguir, alguns pontos para guiar sua narrativa. As perguntas abaixo têm por função ajudá-la a refletir e a escrever sua narrativa. Sinta-se à vontade para tratar de outros aspectos que você considera importantes 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 detalhada a sua narrativa, mais informações relevantes você irá agregar a este estudo.

1. Conte sobre sua trajetória como aluna de Língua Inglesa.
 - a. Como eram as aulas? Como eram os/as professores/as?
 - b. Quais emoções sentiu?
 - c. Comente se essas experiências influenciaram de alguma forma na escolha de sua profissão.
 - d. Comente se essas experiências influenciam a forma como você se vê profissionalmente.
 - e. Você teve alguma experiência que você considera que foi relacionada ao amor pedagógico enquanto aluna de Língua Inglesa?

2. Pense em sua prática enquanto professora de Língua Inglesa. Comente sobre experiências que você teve ou que tenta construir que envolveram ou envolvem o amor pedagógico. Por favor, comente também que emoções você sentiu ao experienciar esse amor pedagógico em sua prática.

5. Finalize narrando alguma outra experiência que queira e que não tenha sido abordada anteriormente ou comentando algo em relação à pedagogia amorosa ou amor pedagógico no ensino de línguas.

**Obrigada por disponibilizar seu tempo para tornar esta pesquisa possível.
Sua colaboração é de grande valor!**

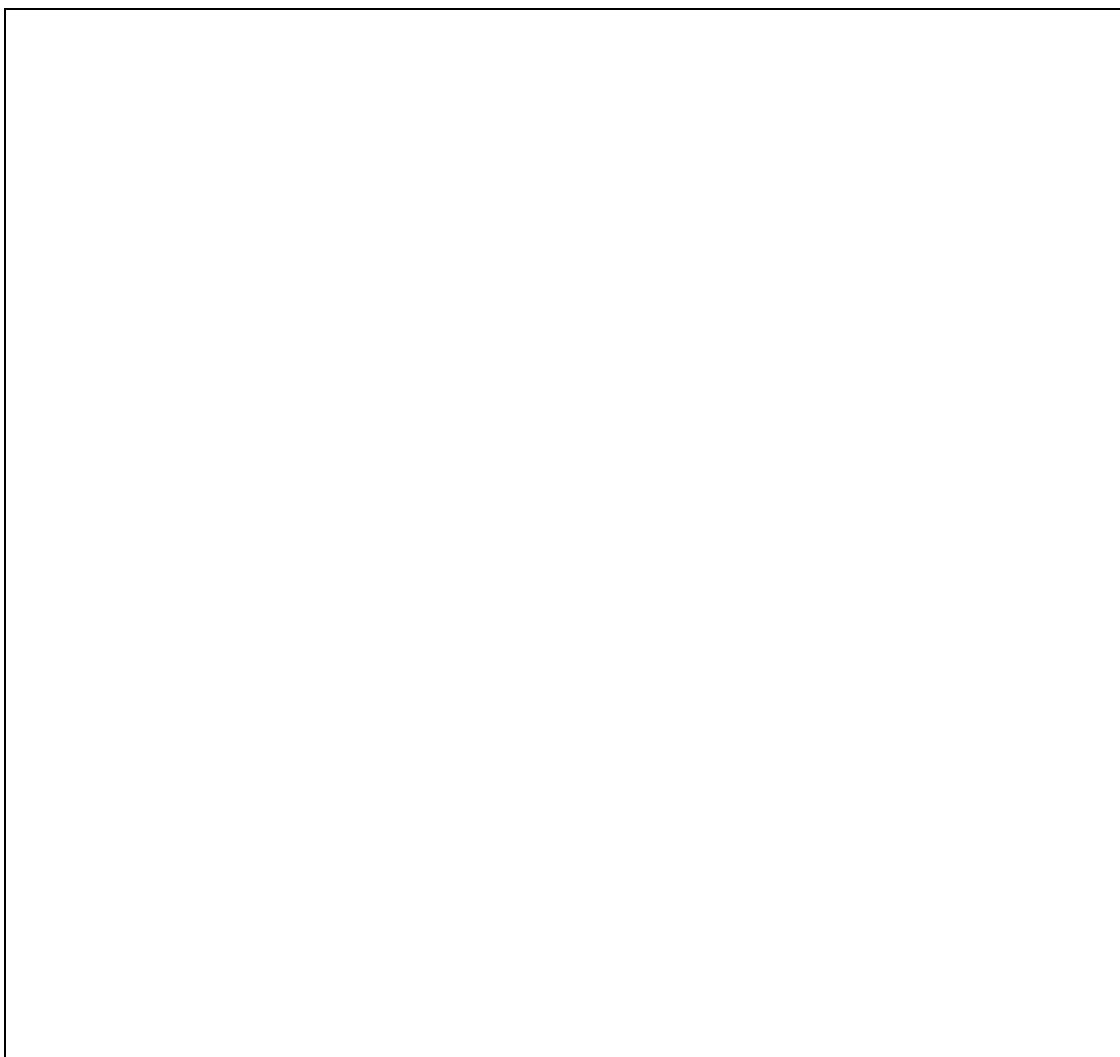
Atenciosamente,

**Elecíntia Medina Vieira | E-mail: elecintia.vieira@ufv.br
Mestranda em Estudos Linguísticos – UFV**

ANEXO 4 - Narrativa visual**ROTEIRO PARA NARRATIVA VISUAL**

Prezada participante, a seguir, estão as instruções para a realização da narrativa visual:

1. No espaço fornecido abaixo, faça um desenho que represente a presença do amor pedagógico em sua prática como professora de Língua Inglesa e que emoções sente quando pensa em si mesma como professora.
2. Abaixo do 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).

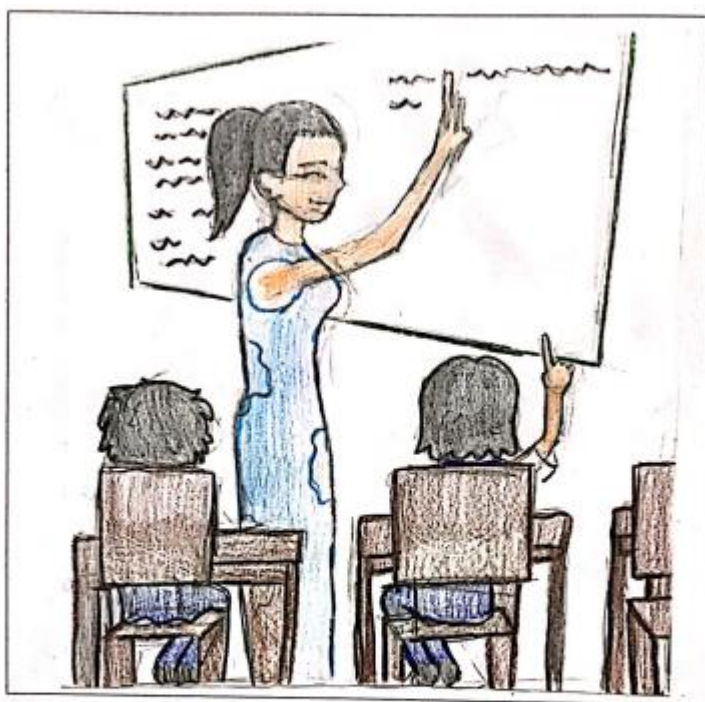


Obrigada por sua participação!

Elecíntia Medina Vieira | E-mail: elecintia.vieira@ufv.br

Mestranda em Estudos Linguísticos – UFV

Narrativa visual realizada pela professora



Com o desejo por ser docente
traz o meu amor ao ensinar,
e quanto me sinto feliz quando
estou na sala de aula, a par-
ticipação e interesse dos alunos.

ANEXO 5 - Entrevista

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

Prezado(a) participante, esta etapa é uma entrevista na qual peço que reflita sobre algumas questões relacionadas ao tema Amor Pedagógico no ensino de Língua Inglesa no âmbito profissional, em sua trajetória como estudante da escola regular e professor(a) de Língua Inglesa em serviço. Sua entrevista será gravada e posteriormente transcrita e analisada. Sua contribuição para essa pesquisa é muito importante.

1. O que a fez escolher ser professora? Você continua com a mesma opinião?
2. Quais são as recompensas em ser professor?
3. Para você, qual é o papel do professor?
4. O que seria uma boa aula para você?
5. O que acha que o professor deve fazer para motivar e despertar o interesse dos seus alunos para a aprendizagem de inglês?
6. Como é o relacionamento com seus alunos?
7. Que situações você já vivenciou em relação às emoções dos seus alunos? Como você responde a essa situação?
8. O que pensa ser sua responsabilidade e compromisso para com seus alunos?
9. Você se considera motivado(a) com sua profissão? Qual é sua maior motivação?
10. Você diria que ama a sua profissão, que ama ensinar e que ama seus alunos?
Por favor, comente.
11. Você se vê como uma professora amorosa? Como você diria que esse amor se manifesta em sua prática?
12. Você acredita que exista algum preconceito ou algum problema em relação ao professor dizer que ama sua profissão? Por favor, comente.
13. Qual a importância do amor no ensino de línguas?

Elecíntia Medina Vieira | E-mail: elecintia.vieira@ufv.br

Mestranda em Estudos Linguísticos – UFV