

DOUGLAS CANDIDO RIBEIRO

**ESTADOS AFETIVOS DE PROFESSORAS DE LÍNGUA INGLESA
EM FORMAÇÃO INICIAL**

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*.

VIÇOSA
MINAS GERAIS – BRASIL
2012

**Ficha catalográfica preparada pela Seção de Catalogação e
Classificação da Biblioteca Central da UFV**

T

R484e
2012

Ribeiro, Douglas Candido, 1978-
Estados afetivos de professoras de língua inglesa em
formação inicial / Douglas Candido Ribeiro. – Viçosa, MG,
2012.
ix, 140f. : il. ; 29cm.

Inclui anexos.

Orientador: Ana Maria Ferreira Barcelos.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Referências bibliográficas: f. 126-133.

1. Afeto (Psicologia). 2. Professores - Formação.
3. Língua inglesa. I. Universidade Federal de Viçosa.
II. Título.

CDD 22. ed. 808

DOUGLAS CANDIDO RIBEIRO

**ESTADOS AFETIVOS DE PROFESSORAS DE LÍNGUA INGLESA
EM FORMAÇÃO INICIAL**

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: 16 de Março de 2012.



Maria Helena Vieira Abrahão



Wânia Terezinha Ladeira



Ana Maria Ferreira Barcelos
(Orientadora)

O professor não deve ser visto como uma máquina de ensinar, ou um ser alado acima do bem e do mal, e sim como uma pessoa sujeita as intempéries da vida. É necessário que se compreenda que seus dias nem sempre são felizes.

AGRADECIMENTOS

Meu agradecimento vai, primeira e primordialmente, para as pessoas com as quais eu me conecto por um imenso sentimento de amor: Minha **mãe Elizabete**, cujo amor por mim e meu por ela é indescritível, pois é de filho para mãe e de mãe para filho. Eu vou sempre precisar de você. **Edson**, o qual mostrou que o DNA é aquilo que menos importa quando há amor. Obrigado pela leitura e pelas sugestões. **Sarah e Carolina**, minhas lindas irmãs que sentem tudo o que sinto. **Luca e Alice**, meus sobrinhos, os quais trouxeram luz para minha vida. **Claudio César**, o qual me fez ver nesses nove anos que alma gêmea não se encontra, se faz de mãos dadas. Somos felizes. Obrigado pela paciência e compreensão durante esse período. **Alzira**, minha avó, a qual entendeu que eu era só uma criança e não precisava ouvir algumas palavras que ela sabia que deixariam marcas, me protegeu. **Priscila Wolf, Liam e Noemi Wolf**, que alegria ser parte de vocês. É uma pena essa distância, mas ela não destrói nada. Meus cunhados **Thierry Wolf** e **Gustavo Almokdice**, vocês são muito importantes. Este trabalho é, também, dedicado a vocês.

Agradeço aos meus queridos amigos **Francisco Melo** e **Rafael Eller**. Sei que sempre torceram por mim e sempre estarão ao lado. Impressionante, três pessoas tão diferentes que se conectam da forma mais bacana e engraçada formando uma amizade peculiar e duradoura. **Andréa Simiqueli**, você é uma grande amiga. Quero que seja sempre muito feliz. Estarei sempre ao seu lado. **Edson 'Blando'**, como damos gargalhadas juntos, né? Conte comigo para qualquer coisa! (De menos sequestro e coisa do tipo) Dá um jeito nessa vida! **Sérgio Belo**, você é um huge amigo! Você é o máximo! Gosto muito de você, da sua risada, então! Ótima. Viva feliz!

Agradeço à orientadora **Ana Maria** que, ao contrário de muitos professores, não faz do aluno uma máquina de produzir, que não olha para o discente com olhares de autoridade repressora, que consegue facilmente ser educada mesmo ao apressar seus orientandos para que acelerem com 'as coisas' e, ainda, pede desculpas pela pressão. Agradeço por ser uma professora que dialoga e procura compreender. Se, hoje, você tem pessoas que fazem do seu nome e da sua imagem uma grande referência, é por que todas elas, além de terem noção da sua vocação para o ensino, reconhecem também o lado pessoa. O melhor professor, assim, não é só aquele que possui conhecimento extraordinário, mas que acresce a esse, uma boa dosagem de empatia e humanismo. Obrigado.

Agradeço ao Curso de extensão em Língua Inglesa (CELIN) e ao Departamento de Letras, contextos de trabalho que me fizeram crescer. A maior parte do que sou como profissional eu devo a essas experiências, onde a formação realmente acontece no primeiro e continua no segundo. Obrigado!

Não poderia deixar de agradecer a professora **Wânia**. O sentimento que você me causou ao saber que eu seria seu orientando, pois ao me encontrar no corredor do DLA, sorriu e ainda por cima veio com um: ‘Toca aí!’. Eu me senti tão bem recebido e pensei: ‘Nossa! Ela ficou contente com a notícia’. Senti felicidade em perceber a sinceridade de sua atitude ao ponto de que se fosse necessário, eu até faria uma dissertação sobre a interação conversacional de um caso bem tenebroso, tipo aqueles do programa da Márcia Goldschmidt. Não foi dessa vez, mas nada impede que possamos trabalhar juntos.

O abraço é um dos atos mais bonitos que um ser humano pode ter para com o outro. O abraço simboliza pureza, felicidade e tantas outras coisas sublimes. Mas, o abraço deve ser feito nessas condições. Do contrário, não abrace, por favor. Agradeço as professoras **Grácia** e **Cida Zolnier** pelos abraços sinceros. É uma pena, Grácia e Cida, que há tantas pessoas que banalizam esse ato tão bonito por abraçar os outros por razões quaisquer que não sejam as que mencionei.

Agradeço a todos os meus colegas de mestrado pelo compartilhamento de conhecimento, alegria e companhia. **Itamar, Gisele, Luana, Enzo, Renan e Fabiano** e querida **Aurelia Fernandes**, felicidades para vocês. **Adini**: querida desde a graduação. Quero ver você feliz sempre. **Rosália**: que a amizade seja sempre assim, trazendo alegria e respeito, gosto muito de você. Como foi bom te conhecer e, também, trabalhar com você. **Odemir**: obrigado pelo crédito e confiança, nunca vou esquecer. **Fernando**: gosto muito de você. Admiro suas qualidades. Vou sentir saudades! Ah! E não se esqueça, quando voltar à Viçosa vamos comprar várias latas de doce de leite na Casa do Queijo para você levar. **Cibele**: quantas saudades! **Glauber**: Você é muito querido. Acredito em você.

Agradeço a **Nina** e **Flor** por concederem suas participações. Vocês são lindas! Lindas mulheres, lindas pessoas e lindas professoras. Como é gratificante ver pessoas que gostam do que fazem.

Agradeço a banca examinadora: Prof. Dra. Maria Helena Vieira-Abrahão e Prof. Dra. Wânia Terezinha Ladeira. Obrigado pelas sugestões e comentários valiosos.

É possível agradecer a si mesmo?

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS	vii
RESUMO	viii
ABSTRACT	ix
1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS	01
1.1 Objetivos	03
1.1.1. Objetivo geral.....	03
1.1.2. Objetivos específicos.....	03
1.2. Justificativa	03
1.3. Organização da dissertação	05
2. REFERENCIAL TEÓRICO	06
2.1. Definindo conceitos	06
2.1.1. Emoção e afetividade	06
2.1.2. Definindo emoção e afetividade.....	13
2.1.2.1. O conceito de emoção	13
2.1.2.2. O conceito de afetividade.....	17
2.2. Aspectos afetivos na Linguística Aplicada	19
2.3. Formação de professores	26
2.3.1. Emoção e afetividade de professores	31
2.3.1.1. Estudos sobre emoções de professores nas décadas de 80 e 90 no exterior.....	31
2.3.1.2. Estudos sobre emoções e afetividade de professores nos anos 2000.....	34
3. METODOLOGIA	41
3.1. Natureza da pesquisa	41
3.2. Descrição do contexto e participantes	42
3.3. Instrumentos de coleta de dados	44
3.3.1. Diários	44
3.3.2. Entrevistas	46
3.3.3. Observação de aulas	49
3.3.4. Gravação de aulas em áudio.....	50

3.4. Análise dos dados	51
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO	53
4.1. Perfil da participante Nina	53
4.1.1. Estados afetivos negativos e suas fontes indutoras	55
4.1.1.1. O relacionamento com os alunos.....	55
4.1.1.2. A presença do pesquisador como fonte indutora de estados afetivos negativos.....	71
4.1.2. Estados afetivos positivos e suas fontes indutoras.....	76
4.1.2.1. Interação professor/aluno: fonte de prazer.....	76
4.1.2.2. O contexto educacional como fonte de inspiração	83
4.2. Perfil da participante Flor	87
4.2.1. Estados afetivos negativos e suas fontes indutoras	88
4.2.2. Estados afetivos positivos e suas fontes indutoras.....	98
4.2.2.1. Retorno dos alunos ao planejamento das aulas.....	98
4.2.2.2. O bom relacionamento com os alunos	104
4.3. Diferenças e semelhanças dos estados afetivos e das fontes indutoras de Nina e Flor	109
4.3.1. Estados afetivos negativos e suas fontes indutoras	109
4.3.1.1 Diferenças e semelhanças dos estados afetivos negativos e suas fontes indutoras	110
4.3.2. Estados afetivos positivos e suas fontes indutoras.....	112
4.3.2.1. As semelhanças dos estados afetivos e suas fontes indutoras.....	113
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
5.1. Retomando as perguntas de pesquisa	115
5.2. Implicações	121
5.3. Limitações	124
5.4. Sugestões para futuras pesquisas sobre afetividade de professores	125
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	126
ANEXOS	134

LISTA DE TABELAS

Tabela 01:	Pesquisas sobre afetividade e emoções na LA nos programas de pós-graduação entre os anos de 2000 a 2010	20/21
Tabela 02:	Artigos sobre emoções e afetividade em revistas especializadas em LA	23
Tabela 03:	Os sete focos investigativos mais comuns na linha de pesquisa de formação de professores.	28
Tabela 04:	Resumo dos estudos sobre emoções de professores nas décadas de 80 e 90	32
Tabela 05:	Emoções positivas e negativas de professores em estudos das décadas de 80 e 90 citados por Sutton e Wheatley (2003)	33
Tabela 06:	Afetividade positiva de professores do ensino superior (Almeida e Mahoney, 2009)	39
Tabela 07:	Afetividade negativa de professores do ensino superior (Almeida e Mahoney, 2009)	39
Tabela 08:	As vantagens dos diários enquanto instrumento de pesquisas	45/46
Tabela 09:	Informações sobre as entrevistas realizadas.	49
Tabela 10:	Informações sobre as observações feitas.	50
Tabela 11:	Síntese dos eixos temáticos provindos das análises dos dados	52
Tabela 12:	Semelhanças e diferenças dos estados afetivos negativos de Nina e Flor.	110
Tabela 13:	Semelhanças dos estados afetivos positivos de Nina e Flor.	112
Tabela 14:	Estados afetivos nas práticas de Nina e Flor.	115/116

RESUMO

RIBEIRO, Douglas Candido, MSc., Universidade Federal de Viçosa, março de 2012. **Estados afetivos de professoras de língua inglesa em formação inicial.** Orientadora: Ana Maria Ferreira Barcelos.

O processo ensino/aprendizagem já não mais se caracteriza como um campo cujas pesquisas exploram e valorizam apenas questões de cunho cognitivo. Conforme Almeida e Mahoney (2009), os aspectos afetivos já constituem um papel importante nas pesquisas educacionais por exercerem influências positivas e negativas nesse processo sendo capazes de explicar, desta forma, as razões que levam ao fracasso ou sucesso na aprendizagem. Embora seja possível, atualmente, encontrar um grande número de pesquisas sobre afetividade no contexto educacional, os estudos que focam esse fenômeno nos professores são em número menor, pelo menos no Brasil, como apontado por Coelho (2011). Baseando-me, sobretudo, nos pressupostos teóricos de Zembylas (2002a, 2002b, 2003a, 2003b, 2005c) sobre a emoção e, também, no conceito de afetividade dos autores Masters, *et. al.* (1979), Ortony *et. al.* (1987), Wegner e Petty (1994), Araújo (2003), Jackes e Vicari (2005), Brown (2007) e Araújo (2011), meu objetivo, neste trabalho, foi investigar os estados afetivos que permearam as práticas de duas professoras de língua inglesa em formação inicial. Para este fim, quatro perguntas de pesquisas foram estabelecidas, a saber: (1) Quais são os estados afetivos diversos que permeiam a prática de duas professoras de língua inglesa?; (2) Como se constrói e se configura a afetividade dessas professoras em formação inicial?; (3) Como se dá a relação entre os estados afetivos e a prática das professoras em formação?; (4) Existem diferenças nos estados afetivos das duas professoras? Quais fatores contribuem para essa diferença? Para responder a essas perguntas, foram usados como instrumentos de coleta de dados: diários, entrevistas semi-estruturadas, notas de campo, observações e gravações de aulas em áudio. Os resultados apontaram que as professoras experienciaram diversos estados afetivos negativos e positivos advindos de suas interações com os alunos e, também, do contexto de trabalho. A vivência desses estados afetivos foi marcada, dentre outras, por questões como crenças, relações de poder e regras emocionais. Essas questões, por sua vez, colaboraram na caracterização de um trabalho emocional mais positivo de uma professora e mais negativo por parte de outra. Ainda, os resultados sugeriram a relevância de um contexto de trabalho que apoie os professores em seus primeiros anos de experiência através de monitoramento, compartilhamento de ideias e, especialmente, que o escute e o ajude a refletir sobre sua prática.

ABSTRACT

RIBEIRO, Douglas Candido, MSc., Universidade Federal de Viçosa, March, 2012. **English teachers' affective states in their initial education.** Advisor: Ana Maria Ferreira Barcelos.

The teaching/learning process is no longer characterized as a field whose inquiries explores and values solely cognitive issues. According to Almeida e Mahoney (2009), the affective aspects already play an important role in educational research since these states can cause positive and negative influences in the process, and thus, may be able to explain, the reasons that lead to failure or success in learning. Although one can currently find a considerable number of studies on affect in educational context, the ones which focus on teachers' affect are not frequently found, at least in Brazil as pointed out by Coelho (2011). By employing Zembylas' theoretical framework on emotions (2002a, 2002b, 2003a, 2003b, 2005c) and the conceptions on affectivity discussed by Masters, *et. al.* (1979), Ortony *et. al.* (1987), Wegner e Petty (1994), Araújo (2003), Jackes e Vicari (2005), Brown (2007) e Araújo (2011), this study aimed at investigating the affective states that permeated the practices of two English teachers in their initial education. To achieve this aim, I tried to answer to four research questions: (1) What are the affective states that permeate the practice of two English teachers?; (2) How are these affective states shaped and constructed?; (3) How is the relationship between the teachers' affective states and their practices?; (4) Are there differences among the teachers' affective states? What factors lead to these differences? The following instruments for data collection were used: diaries, semi-structured interviews, field notes, class observations and audio recording of the classes. The findings suggested that the teachers experienced an array of different positive and negative affective states from their interaction with students and their work context. The experience of feeling these affective states was marked by issues concerning beliefs, power relations, and emotional rules. Such issues in turn, contributed in the characterization of a more positive emotional labor lived by one teacher in relation the more negative one lived by the other. Moreover, the findings also suggested that the significance of the work context in supporting teachers in their first years of experiences through monitoring, sharing ideas, and, especially, where teachers are listened to and helped to reflect about their practices.

CAPÍTULO 1

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As pesquisas desenvolvidas na área educacional sempre deram ênfase maior aos aspectos cognitivos, relegando os aspectos afetivos a segundo plano (TASSONI, 2000). Vários autores têm apontado algumas razões para a predominância de estudos com esse foco em detrimento da afetividade (TASSONI, 2000; ZEMBYLAS, 2003a; MAHONEY e ALMEIDA, 2009; REZENDE E COELHO, 2010). Dentre algumas dessas, está o preconceito generalizado em relação a pesquisas sobre emoção na cultura ocidental, levando ao seu reconhecimento somente ao final da década de 70 (ZEMBYLAS, 2003a; MAHONEY e ALMEIDA, 2009). Nas últimas três décadas, portanto, tem-se atribuído mais valor aos aspectos afetivos nos pressupostos teóricos de várias disciplinas, de forma que tais aspectos passaram, conseqüentemente, não somente a ser o foco central de pesquisas, mas, sobretudo, a serem entrelaçados com a cognição (SUTTON e WHEATLEY, 2003).

Durante esse processo de valorização e com o aumento de estudos sobre os aspectos afetivos, estudiosos notaram problemas em termos de conceituação. Evidenciou-se que dentre os muitos fenômenos psicológicos, os afetivos são mais difíceis de conceituar, motivo pelo qual é comum encontrar na literatura os termos emoção, sentimento e afeto como sinônimos (TASSONI, 2000; ARAÚJO, 2003; MAGIOLINO, 2004; BOWN e WHITE, 2010; dentre outros). Contudo, assume-se que a afetividade seja um termo mais amplo. A palavra “vem do latim *affectu* (afetar, tocar) e nela é incluído um conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções e sentimentos” (QUERIDO, 2007, p. 13) sendo que esse conjunto cobre todo um grupo de “afetos que sentimos em relação a nós mesmos e aos demais, à vida e à natureza” (ARAÚJO, 2003, p. 156). Neste sentido, nota-se que os sentimentos e as emoções são partes constituintes do que se denomina de afetividade (OCHS E SCHIEFFELIN, 1989; TASSONI, 2000; LEITE e TASSONI, 2002; ARAÚJO, 2003; LEITE E TAGLIAFERRO, 2005; IMAI, 2010; VERAS E FERREIRA, 2010; BOWN e WHITE, 2010; RIBEIRO, 2010; dentre outros).

Na linguística Aplicada (LA), mais precisamente no campo de pesquisas com foco no ensino e aprendizagem de línguas, alguns fatores afetivos intrínsecos ao

aprendiz já constituem um espaço significativo nos focos de investigação há mais ou menos três décadas (ARNOLD e BROWN, 1999). A título de ilustração, tem-se um número considerável de pesquisas que tratam da ansiedade na aprendizagem de línguas, os quais tiveram seus impulsos na década de oitenta (HORWITZ *et. al.*, 1986; MACKINTYRE e GARDNER, 1991; PRICE, 1991; HORWITZ e YOUNG, 1991, dentre outros), assim como a autoestima, inibição, empatia, extroversão/introversão e a motivação, a qual, segundo Brown (2005, p. 168), “é uma variável afetiva”¹ central em muitos estudos em decorrência de sua ligação com o fracasso ou sucesso na aprendizagem. Todavia, com base na revisão feita, estudos que focam a afetividade, ou até mesmo aqueles que são desenvolvidos sob a terminologia emoção e sentimento, são, em sua maioria, voltados para os aspectos afetivos do aluno (GARDNER & LYSYNCHUK, 1990; SPARKS & GANSCHOW, 1991; YASHIMA, 2002; EHRMAN *et. al.*, 2003; PAVALENKO *et. al.*, 2007; FALOUT, *et. al.*, 2009; GARCIA & PEKRUN, 2011; dentre outros) e de como esses aspectos podem dificultar, de maneira ou outra, sua aprendizagem (PHILLIPS, 1992; MACINTYRE, 1995; PEKRUN *et. al.*, 2002; YAN, 2008; PEKRUN *et. al.*, 2011; dentre outros). Por outro lado, os trabalhos que evidenciam os professores e suas emoções, os seus sentimentos ou qualquer outra variável afetiva, como a motivação, por exemplo, não são em grande número.

Nesta perspectiva, Sutton e Wheatley (2003) chamaram a atenção para este quadro escasso de pesquisas sobre o professor e alegaram que, até meados da década de noventa, pouco se sabia a respeito do papel da afetividade em suas práticas bem como esses profissionais reagiam emocionalmente frente aos diversos contextos socioculturais de ensino. Em suma, pouco conhecimento se tinha sobre a forma com que a afetividade impactava suas vidas profissionais num ambiente que é caracterizado pelas interações humanas. Essas lacunas começaram a ser preenchidas ao final da década de noventa e tiveram um maior impulso no decorrer dos anos na década posterior, porém, no contexto internacional (ZEMBYLAS, 2003a). A esse respeito, Coelho (2011, p. 4) afirma que embora haja no exterior um desenvolvimento maior de pesquisas que focam os aspectos afetivos de professores, no contexto nacional o número é inferior, “principalmente em relação à formação inicial e continuada”.

Diante dessas considerações iniciais, faz-se, nesta pesquisa, uma investigação sobre a afetividade de professoras de inglês em formação inicial. O propósito é

¹ As citações em algarismos romanos são as traduções feitas pelo autor. Os textos originais se encontram ao final desta pesquisa no Anexo 11.

investigar como os estados afetivos modulam e/ou colorem e impactam em suas práticas. Para esse fim, procurarei responder às seguintes perguntas de pesquisas:

- a) Quais são os estados afetivos diversos que permeiam a prática de duas professoras de língua inglesa?
- b) Como se constrói e se configura a afetividade dessas professoras em formação inicial?
- c) Como se dá a relação entre os estados afetivos e a prática das professoras em formação?
- d) Existem diferenças nos estados afetivos das duas professoras? Quais fatores contribuem para essa diferença?

1.1. Objetivos

1.1.1. Objetivo geral

O objetivo geral deste estudo é investigar a afetividade de duas professoras em formação inicial e as possíveis influências desta em suas práticas. Desta forma, parto dos seguintes objetivos específicos para este fim:

1.1.2. Objetivos específicos

- a) Identificar os estados afetivos que permeiam a prática de duas professoras em formação inicial.
- b) Verificar como se constrói e se configura a afetividade dessas professoras em formação nas suas práticas em sala de aula.
- c) Verificar como se dá a relação entre os estados afetivos e a prática das professoras em formação.
- d) Verificar se existe diferença nos fatores afetivos das duas professoras e os fatores que contribuem para tal diferença.

1.2. Justificativa

Junto com a motivação e cognição, psicólogos reconhecem agora as emoções como uma das três classes fundamentais das operações mentais.

Dessa forma, o conhecimento das emoções de professores é essencial para entender professores e o ensinoⁱⁱ (SUTTON e WHEATLEY, 2003; p.332).

As palavras de Sutton e Wheatley (2003) elucidam de maneira precisa a primeira justificativa desse estudo, uma vez que, além de ver a afetividade como parte constituinte e formadora da personalidade de um indivíduo, acredito que o processo de ensino e aprendizagem é uma troca de afetos. De modo geral, pode-se inferir que os trabalhos produzidos no campo da LA tem um ponto em comum: contribuir com conhecimentos para um processo de aprendizagem de línguas bem sucedido (WIDDOWSON, 1983; RICHARDS & LOCKHART, 1994; dentre outros). Desta maneira, investigar os estados afetivos vivenciados por professores em suas práticas é ter em vista uma compreensão maior da complexidade que envolve as ações de ensinar e aprender, pois conforme Almeida Filho (2005, p. 67) argumenta, “os fatores afetivos são amplamente influentes na qualidade dos processos obtidos”. Além disso, eles causam impacto positivo ou negativo na vida profissional dos professores, colorindo suas práticas e mostrando relações com suas crenças, identidades e tomada de decisões, por exemplo, (HARGREAVES, 1998). Mesmo assim, segundo Scovel (2001), os aspectos afetivos no processo ensino/aprendizagem são aqueles sobre os quais menos se têm conhecimento.

Diante dessas colocações, ressalto a segunda justificativa de desenvolver esta pesquisa considerando que a LA, no contexto nacional, não dispõe de muitos trabalhos que exploram os domínios afetivos e, até o meu conhecimento atual, o contexto estrangeiro apresenta situação similar, pois conforme afirmam Bown e White (2010, p. 432), embora reconheça sua relevância “no ensino e aprendizagem de línguas, o campo da lingüística aplicada tem trabalhado fortemente para dar conta de explicar o papel do afeto nesses processos”ⁱⁱⁱ.

Por fim, mas não menos relevante, as participantes desse estudo são alunas de letras e que já atuam como professoras de inglês. Apesar de existirem estudos com foco no professor e em sua formação, ainda são poucos os que tratam sobre a afetividade desses profissionais (ZEMBYLAS, 2002b, 2005; COELHO, 2011). Trata-se, portanto, de uma pesquisa que se enquadra, também, no campo de formação de professores com foco na formação inicial. Em outras palavras, explorar os domínios afetivos no campo de formação de professores pode ser uma ferramenta essencial para compreender melhor o papel da afetividade neste contexto, pois como alega Zembylas (2005a, p.

466), “a exploração da emoção do professor representa uma nova futura direção nas pesquisas sobre ensino [...], já que elas “são um aspecto inextricável”^{iv} neste processo.

1.3. Organização da dissertação

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos. No primeiro, introduzi o trabalho apresentando seu tema, seus objetivos, as justificativas e as perguntas de pesquisa. No segundo capítulo, apresento os pressupostos teóricos que apoiam este trabalho, como o conceito de afetividade e emoção e alguns estudos que exploraram esses fenômenos com foco nos professores. O terceiro aborda a metodologia empregada e apresenta as participantes, o contexto, os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos para a análise desses. No quarto capítulo, apresento os resultados e discussão dos dados. Finalmente, o quinto capítulo traz a retomada das perguntas de pesquisa e as contribuições deste trabalho para a área de LA, bem como limitações deste estudo e sugestões para futuras pesquisas em relação à afetividade de professores de línguas.

CAPÍTULO 2

REFERENCIAL TEÓRICO

“A determinação do que é uma emoção é notoriamente um problema difícil. Emoções, obviamente, não são coisas linguísticas. Entretanto, o acesso mais não fenomenológico que temos a elas é através da linguagem”.
(ORTONY *et.al.*, 1987, P. 342)

Apresento, neste capítulo, o aporte teórico e estudos já desenvolvidos sobre o tema proposto que apoiam o desenvolvimento desta pesquisa. Este capítulo está organizado em três seções. Na primeira, faço um recorte histórico dos estudos sobre as emoções bem como distingo entre esse termo e afetividade, delineando os conceitos que advogo para este estudo. Na segunda, discorro sucintamente sobre como os aspectos afetivos são vistos e discutidos na LA. Por fim, faço, na terceira seção, uma breve abordagem sobre formação de professores, destacando alguns trabalhos realizados sobre afetividade desses profissionais.

2.1. Definindo conceitos

Esta seção se constitui de duas partes. Na primeira, discuto sobre estudos a respeito de emoção² fazendo um breve recorte histórico sobre este fenômeno, apresentando considerações recentes sobre sua definição. Em seguida, discorro sobre a definição de afetividade. Na segunda parte, apresento os conceitos de emoção e afetividade utilizados nesta pesquisa e justifico a razão do emprego desses dois conceitos.

2.1.1. Emoção e Afetividade

Embora faça parte da história da humanidade desde seus primórdios e seja foco de estudo por muitos anos, não é uma tarefa fácil definir emoção. Por um longo

² Na introdução desta pesquisa salientei que meu objetivo é investigar sobre a afetividade (estados afetivos) das professoras. Porém, a razão de discorrer sobre emoção é de que, além de ser um dos aspectos afetivos mais explorados na literatura, de forma geral, essa é uma terminologia que foi utilizada em alguns estudos que revisei para esta pesquisa. Desta forma, ressalto que quando uso o termo emoção (ou mesmo sentimentos) no decorrer deste estudo é porque estarei referindo-me, respeitavelmente, às teorias e resultados de pesquisas de outros autores que apresento neste trabalho. Nas demais discussões sobre a afetividade das participantes, utilizarei dos termos afetividade e estados afetivos, conforme darei mais detalhes ao final da segunda parte desta seção.

percurso histórico, filósofos, psicólogos, antropólogos, sociólogos, dentre outros estudiosos de diversas áreas, têm demonstrado interesse cada vez maior em explorar o mundo das emoções e suas relações diversas com o comportamento humano em suas variadas culturas, porém, cada um com suas correntes e visões peculiares (SOLOMON, 1977; FEHR e RUSSEL, 1984; HEISE e CHALJAN, 1995; BOWN e WHITE, 2010).

A história das emoções se caracteriza pelas questões representativas acerca das mudanças e os impactos que essas exercem sobre a vida humana. Porém, parece haver sempre lacunas e desacordos entre as teorias que foram e ainda são desenvolvidas sobre o que realmente é emoção (STERNS, 2009). Para delinear sobre o histórico de estudos sobre emoções, utilizo dos autores Scherer (2000), Jackes e Vicari (2005) e Aragão (2007).

Conforme Scherer (2000), o desenvolvimento histórico dos estudos sobre emoções vem desde a Grécia Antiga, em meados de 430 a.c. , quando o filósofo e matemático Platão sugeriu que a alma tinha uma estrutura tripartida “compostas pelas áreas opostas e separadas: cognição, emoção e motivação”^{vi} (p. 143). As emoções eram vistas como primitivas e deviam ser pouco valorizadas por virem da parte mais inferior do cérebro que corrompem a razão (ARAGÃO, 2007). No que diz respeito à separação de tais estruturas, Aristóteles veio a questionar, anos depois, a inviabilidade da sugestão de Platão e defendeu, assim, uma suposta interação entre tais componentes. Scherer (2000) alega que o questionamento de Aristóteles ainda ecoa na mente de muitos teóricos modernos, os quais se engajam numa forte discussão acerca da relação entre os processos cognitivos, emocionais e motivacionais.

René Descartes também foi, para Scherer (ibid. p. 143), responsável pelo surgimento de novas discussões e questões controversas a respeito das emoções ao trazer à tona o debate mente-corpo em que ele “insistia em lidar com os processos mentais e fisiológicos ao mesmo tempo”^{vii}. Sobre esta questão, Jackes e Vicari (2005, p. 19) comentam que a concepção de Descartes sugeria que “a alma racional, uma entidade distinta do corpo, fazia contato com o corpo através da glândula pineal do cérebro”. Para as autoras, o filósofo escolheu tal glândula por ela demonstrar ser, para ele, “o único órgão do cérebro que não era bilateralmente duplicado e que ele acreditou, equivocadamente, que era unicamente humano”. A esse respeito, Aragão (2007) esclarece que:

De acordo com a lógica cartesiana de pensamento, essa glândula permite a entrada no corpo de agitações sanguíneas e espíritos animalescos que são também afetados pela alma. Descartes definia as paixões³ como percepções e sentimentos que competem com a alma. Elas causavam a permanência de movimentos animais no corpo e eram responsáveis por confundir e obscurecer o pensamento racional. Assim, deviam ser devidamente controladas pelas meditações – por um pensamento introspectivo inteiramente lógico e racionalista (ARAGÃO, 2007, p. 27).

O autor argumenta que as premissas de Descartes revelam proximidades com as visões de Platão e Aristóteles sobre emoção, visto que o filósofo “defende uma compreensão racionalista das emoções como algo que envolve nossa avaliação dos eventos” (op. cit.). A partir dessa premissa, Descartes conduziu insistentemente o debate mente-corpo frente à relação entre os fenômenos corporais e mentais e que, segundo Scherer (2000), se mantiveram sem respostas por muitos anos. Contudo, Jackes e Vicari (2005, p.19) afirmam que somente “recentemente, os teóricos tem ligado a avaliação de eventos a padrões estáveis de respostas adaptativas no sistema nervoso somático, periférico e central nos seres humanos”.

Scherer (2000, p. 143) atesta que uma das maiores contribuições que a psicologia moderna possui sobre emoções, posterior a Descartes, deve-se à teoria de Darwin em seu influente livro *A expressão da emoção no homem e nos animais* (1872/1998). Segundo o autor, com esse trabalho, Darwin enfatizou a expressão da emoção no corpo, face e voz, mas, sobretudo, influenciou profundamente novas correntes na psicologia, pois sua discussão passou a considerar o aspecto cultural da expressão da emoção. Sua teoria forneceu subsídios para o surgimento do debate sobre a existência de emoções básicas, ou seja, de que certo grupo de expressões faciais emocionais é universal e denota, conseqüentemente, a mesma emoção em diferentes culturas. Conforme Jackes e Vicari (2005, p. 19), “os teóricos que seguem esse modelo, Izard (1984) e Ekman (1999), por exemplo, acreditam na existência de um conjunto de emoções básicas como raiva, alegria e tristeza”. Entretanto, Scherer (2000) salienta que o modelo de emoções básicas vem sofrendo críticas por não existir um consenso acerca de uma classificação ou categorização precisa do que vem a ser uma emoção básica.

Scherer (ibid., p. 143) alega que, em 1884, o filósofo e psicólogo norte-americano William James causou discussões impetuosas na psicologia das emoções na publicação de seu artigo intitulado *What is an emotion?*. O ímpeto dos debates foi

³ Toda contribuição de Descartes sobre emoção veio através de sua obra intitulada *Sobre as Paixões da Alma* (1649), na qual sua argumentação mente-corpo e o debate sobre a glândula pineal influenciaram fortemente outros filósofos subsequentes.

decorrente de sua “sugestão revolucionária ao dizer que a emoção é a percepção de mudanças corporais”^{viii}. Para James, o indivíduo vivenciava a emoção ao perceber que mudanças corporais aconteciam diante de certos eventos, ela seria o resultado de uma reação corporal a esse evento. A este respeito, Jackes e Vicari (2005, p. 19) complementam afirmando que pela ótica de James, “uma emoção possui um padrão único de mudanças fisiológicas, do esqueleto e dos músculos, já que a nossa experiência de emoção é função direta do *feedback* do corpo”. Porém, a sugestão de William James foi logo testada e contestada por outros estudiosos. Para Scherer (2000), isto se deve ao fato de haver escassa evidência em seu postulado por existir diferentes padrões de respostas para certas emoções, [...] o mesmo comportamento pode resultar em diferentes emoções (ou nenhuma) e diferentes comportamentos podem, também, derivar na mesma emoção.

Dentre outras grandes contribuições, as premissas de Platão, Aristóteles, Descartes, Darwin e William James representaram no passado, na visão de Scherer (2000), um grande marco na história da psicologia das emoções e que, indiscutivelmente, trazem influências nas várias formas de teorização das emoções em diversas áreas nos dias atuais. Por exemplo, há menos de cinco décadas atrás, o psicólogo George Pitcher (1965, p. 326) publicou um artigo intitulado *Emotion*, no qual o autor desenvolveu uma argumentação crítica e oposta à visão tradicional⁴ acerca da emoção salientando que seus objetivos em tal trabalho seriam de mostrar que tal teoria tradicional estava “fundamentalmente errada e que ter/sentir emoções é algo muito mais complexo”^{ix} do que supostamente é colocado. Numa discussão não tão obstante, Fher e Russel (1984) alegaram que qualquer pessoa sabe o que é emoção, a menos que seja perguntado a ela para que uma definição seja dada. Os autores reconhecem que apesar do número considerável de estudos sobre sua natureza, “ninguém encontrou uma definição aceitável para o conceito de emoção” e também que “as falhas repetidas intensificam o questionamento de ser ou não possível”^x obter tal definição (ibid., p. 464).

Nota-se, assim, que as tentativas de definir emoção se tornam uma tarefa afanosa em decorrência das discordâncias acerca do seu significado bem como sua natureza, pois como bem exposto por Zembylas (2002b, p. 80), “dada a longa história

⁴ Em seu artigo, George Pitcher chama de visão tradicional da emoção a teoria que analisa este fenômeno como algo particular e/ou privado do indivíduo, como uma manifestação no interior somente, sendo que por interior (*inner*) entende-se mental na maioria dos trabalhos desenvolvidos por teóricos que advogam dessa visão. Sua discussão central parte do pressuposto de que toda emoção possui um objeto ou está direcionada a um objeto. Para informações mais detalhadas, vide Pitcher (1965).

de debates sobre o que conta como uma emoção, seria surpreendente, de fato, se houvesse uma definição sucinta^{xi} da mesma. Nesta perspectiva, Scherer (2005) argumentou que até 1981, os autores Kleinginna e Kleinginna⁵ chegaram a listar mais de cem definições atribuídas para este fenômeno, fato que o autor acredita ser consequência de serem os fenômenos afetivos estudados em diversas áreas do conhecimento.

Mais recentemente, Magiolino (2004, p. 7) discutiu que o conceito de emoção mostra-se como “algo de difícil definição, sendo normalmente utilizado para se referir a todo o conjunto dos fenômenos afetivos, ou, num sentido mais limitado, como reação emocional”. Em outras palavras, a autora acredita que muitos trabalhos possam estar empregando o termo emoção para se referir a um conjunto amplo de fatores da esfera afetiva, mas que não necessariamente, possam vir a ser considerados como emoção. Da mesma forma, Jackes e Vicari (2005, p. 17) alegam que o termo ‘emoção’ é difundido popularmente para “muitos estados de ordem afetiva” e que, na verdade, o termo mais adequado seria ‘estados afetivos’, uma vez que esse possui um sentido mais abrangente. Com isto, as autoras fazem referência ao que se discute sobre afetividade, a qual é explorada frequentemente em pesquisas na área de educação no Brasil desde meados da década de 80 (MAHONEY e ALMEIDA, 2009).

Embora haja o reconhecimento da afetividade como aspecto central da vida social e mental dos seres humanos, a problemática em definir sucintamente o termo também ocorre e, como consequência, pesquisas a seu respeito “tem sido, por muito tempo, dificultadas por questões de definição”^{xii} (BOWN E WHITE, 2010, p. 433). Tal problemática em defini-la pode ter contribuído para haver certa confusão a respeito do seu uso em relação aos termos emoção e sentimento, conforme exposto anteriormente por Magiolino (2004) e Jackes e Vicari (2005). Neste sentido, Leite e Tassoni (2002) relatam que é encontrado eventualmente na literatura o uso desses termos como sinônimos, porém, afirmam que a afetividade se refere às vivências e /ou experiências dos indivíduos e às mais complexas formas de expressão. Nesta ótica, pude notar, através da revisão feita, que mesmo não havendo uma definição precisa, pesquisadores corroboram com a teoria de ser a afetividade um termo mais extenso para tratar dos aspectos emocionais e sentimentais dos seres humanos.

⁵ Para maiores detalhes, vide: Kleinginna, P.R. and Kleinginna, A.M. A Categorized List of Emotion Definitions with Suggestions for a Consensual Definition. *Motivation and Emotion* 5: 345–79. 1981.

Leite e Tagliaferro (2005, p.248) postulam que a afetividade tem uma concepção “mais ampla e complexa, envolvendo uma gama maior de manifestações, englobando os sentimentos (de origem psicológica), além da emoção (origem biológica)”. Ochs e Schieffelin (1989, p. 8) também salientam a amplitude do termo afetividade por esta incluir “sentimentos, humores, disposições e atitudes associadas com pessoas e/ou situações”^{xiii}. Da mesma forma, Bown e White (2010, p. 433), em LA, reconhecem que a esfera afetiva incorpora “características da personalidade, [...] emoções, auto-eficácia, crenças, atitudes, motivação, estilos cognitivos e estratégias de aprendizagem”^{xiv}. Por fim, Brown postula que:

Afeto se refere à emoção ou sentimento. O domínio afetivo é o lado emocional do comportamento humano e pode estar justaposto ao lado cognitivo. O desenvolvimento dos estados afetivos ou sentimentos envolve uma variedade de fatores da personalidade, sentimentos sobre nós mesmos e sobre aqueles com os quais venhamos a ter contato^{xv} (BROWN, 2007, p. 153).

Diante do exposto, observa-se que os autores enfatizam a afetividade como uma esfera maior por envolver os aspectos sentimentais e emocionais das pessoas, aspectos que, também, apresentam suas complexidades em termos de definição como foi apresentado anteriormente acerca da emoção. Nesta pauta, Araújo (2003, p. 153) aponta que as discussões sobre afetividade se tornam complicadas em termos conceituais pelo fato de que pesquisadores não somente procuram distingui-la da emoção e sentimento, mas, ao mesmo tempo que eles diferenciam, cada um “tende a adotar sua própria definição sobre o que são sentimentos, o que são as emoções e o que é afetividade”. O autor utiliza das premissas do neurologista Antônio Damásio para estabelecer as diferenças entre esses termos⁶ e alega que as emoções e sentimentos são partes integrantes da afetividade. Portanto, a afetividade “seria um termo genérico que dá qualidade ao que é afetivo, que dá significado ao conjunto de afetos que sentimos em relação a nós mesmos e aos demais, à vida, à natureza, etc” (ibid., p. 156).

Embora tenha encontrado trabalhos publicados fora do país sobre afetividade, nesta revisão, foi evidente o uso deste termo por parte de pesquisadores brasileiros na área de educação (GALVÃO, 2003; ARANTES, 2003; SASTRE e MORENO, 2003;

⁶Não é meu objetivo aprofundar o debate a respeito das diferenças entre emoções, sentimentos e afetividade, já que emoções e sentimentos são partes integrantes da afetividade e, como mostrarei mais adiante, utilizarei do termo ‘estado afetivo’, por ser um termo mais amplo, para me referir a todas as terminologias de ordem afetiva mencionadas pelas participantes. Por razões de espaço e foco, acredito apenas ser importante enfatizar afetividade como um termo mais amplo e que inclui tanto emoção quanto sentimento.

ARAÚJO, 2003; MAHONEY e ALMEIDA, 2009; LOBERTO, 2009, FERREIRA e ACIOLY, 2010; dentre outros). Conforme Mahoney e Almeida (2009, p. 15), a importância da afetividade no contexto de ensino e aprendizagem no país se iniciou na década de 70 com os trabalhos de Carl Rogers⁷. As autoras argumentam que os estudos de Rogers foram de extrema importância por terem sido capazes de propiciar recursos “para analisar a questão da afetividade e sua função no processo ensino-aprendizagem”. Todavia, as autoras revelam que o psicólogo considerava um elo entre razão-emoção que não era tão claro e nem fazia parte de suas discussões teóricas. Na busca de sobrepujar essa dicotomia, as autoras alegam que as teorias de desenvolvimento de Henri Wallon colaboraram em grande escala para o crescimento de estudos sobre a afetividade no processo ensino-aprendizagem. Isso se deve ao fato de que sua premissa mostrou-se clara o suficiente para superar tal dicotomia por Wallon “colocar como base de sua teoria a integração afetiva-cognitiva-motora, o que possibilitou uma reconceitualização do papel da afetividade [...]e como ela interfere no processo ensino-aprendizagem (ibid., p. 16). Entretanto, Mahoney e Almeida (2009) discutem que nas décadas de setenta e oitenta as produções acadêmicas pautando a afetividade eram muito poucas e que as pesquisas em geral colocavam o professor como responsável direto pelo surgimento de situações disparadoras de emoções e sentimentos nos alunos. As autoras salientam que a razão principal para o número escasso decorre do fato de que somente ao final da década de 70 que os estudos sobre as emoções sofreram mudanças, pois eram, até então, marginalizados pela psicologia, eram considerados não científicos. Essa realidade levou as pesquisadoras a propor, em 2003, um projeto voltado para os estudos da afetividade no processo de ensino e aprendizagem no Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação⁸.

Nesta primeira subseção, discorri brevemente sobre o percurso histórico dos debates sobre a definição de emoção. Procurei salientar que mesmo após longo período de tentativas diversas em defini-la, a literatura não oferece uma definição sucinta da mesma e, conforme expus anteriormente, foram encontradas mais de cem definições

⁷ Carl Ransom Rogers (1902-1987) foi um psicólogo Americano que teve, dentre outros méritos, destaque pela sua contribuição na construção de um método científico na psicologia. No Brasil, seus métodos podem ser encontrados, dentre outros, nos livros intitulados *A pessoa como centro* e *Um Jeito de ser*. Para obter maiores informações a respeito das obras do psicólogo bem como sua biografia, dirigir-se a: <http://www.rogeriana.com/biografia.htm> e Instituto Carl Rogers, sob o link <http://www.carlrogers.org.br/>.

⁸ Projeto intitulado “Sentimentos e emoções envolvidos no processo ensino-aprendizagem”. Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação – PED – PUC-SP.

para a emoção na década de oitenta (SCHERER, 2005). Em seguida, aponte que mesmo em trabalhos mais recentes, como em Magiolino (2004), a autora relata que não há ainda um consenso sobre sua conceituação. Por fim, abordei sobre a afetividade no intuito de salientar que este termo possui um sentido mais abrangente que inclui todo um conjunto de afetos, inclusive as emoções e os sentimentos. Desta forma, procurei ressaltar, também, que alguns pesquisadores (OCHS e SCHIEFFELIN, 1989; LEITE e TAGLIAFERRO, 2005; BOWN e WHITE, 2010, dentre outros) alertam para o fato de que as emoções, os sentimentos e afeto, não devem ser tratados como sinônimos, visto que esses fenômenos afetivos apresentam distinções e são partes constituintes de uma esfera maior denominada afetividade.

Na próxima subseção, apresento o conceito de emoção e afetividade que emprego para esta pesquisa e justifico, ao final, a razão de utilizar esses dois conceitos.

2.1.2. Definindo emoção e afetividade

Esta subseção está dividida em duas partes. Na primeira, apresento o conceito de emoção que emprego para esta pesquisa. Para tanto, utilizo dos pressupostos teóricos de Zembylas (2002a, 2002b, 2003a, 2003b e 2005c). Na segunda, apresento o conceito de afetividade adotado neste trabalho com base nos autores Masters, *et. al.* (1979), Araújo (2003), Wegner e Petty (1994), Brown (2007), Ortony *et. al.* (1987), Jackes e Vicari (2005) e Araújo (2011). Ao final, justifico a razão de empregar em conjunto esses dois conceitos.

2.1.2.1. O conceito de emoção

Como discutido anteriormente, parece não haver um consenso em relação a uma definição de emoção. Talvez, isso se deva às diversas abordagens teóricas sobre este fenômeno. Para este trabalho, utilizarei as concepções teóricas do educador Michalinos Zembylas, por ele analisar a emoção no contexto educacional como um construto social e não somente como um fenômeno particular e/ou privado do indivíduo (psicológico).

A emoção, no contexto educacional no início dos anos 2000, já deixara de ser um campo considerado novo para Zembylas⁹ (2002a). O autor, nesse trabalho citado, utiliza uma conceituação teórica diferente da de outros pesquisadores (HARGREAVES, 1998; REIO JR, 2005; dentre outros) por tratar das emoções de professores em serviço sob a perspectiva dos pressupostos teóricos de William James sobre as “estruturas do sentimento”^{xvi} e de Michel Foucault sobre relações de poder e discurso. Porém, devo ressaltar que, como não partirei desta perspectiva para este trabalho, não apresento maiores informações sobre a relação feita pelo autor entre o postulado de Williams e Foucault. A visão que compartilho de Zembylas é de analisar as emoções como um construto social, conforme detalho adiante¹⁰.

Os trabalhos posteriores de Zembylas (2002b; 2003a; 2003b; 2005a; 2005b; 2006c, 2006, 2009) são desenvolvidos com base nessas perspectivas, ou seja, seu entendimento da junção das premissas de Foucault e Williams. No entanto, sua proposta maior parece instaurar-se na tentativa de construir uma genealogia das emoções que, como o autor postula, procura:

[...] problematizar as maneiras pelas quais algumas regras emocionais funcionam como ideais regulatórios na prática de ensino. [...] O foco de tal genealogia é sobre como descompactar a comunicação emocional que professores estabelecem com eles mesmos – pela qual eles venham a se relacionar e auto-regular emocionalmente. [...] Esta investigação não é um diagnóstico psicológico do eu do professor. Mais do que isso, ela procura interrogar o que os professores se tornaram, enquanto sujeitos emocionais, em suas individualidades, em suas sociabilidades e a natureza do presente em que eles se encontram^{xvii} (ZEMBYLAS, 2002a, p. 203).

Essa genealogia das emoções foi discutida mais detalhadamente no trabalho intitulado *Constructing genealogies of teachers' emotions* (ZEMBYLAS, 2002b). Neste estudo, o autor define genealogia como método que tem como objetivo explorar a forma como os discursos são construídos e o papel que eles exercem na sociedade bem como as questões referentes às mudanças desses discursos. Para Zembylas (2002 b., p. 83), a genealogia das emoções dos professores “descrevem eventos, objetos e pessoas e os relacionamentos entre eles que estão presentes ou ausentes na realização das emoções”.

⁹ Na seção posterior, quando discorro sobre os trabalhos que focam as emoções e afetividade de professores, discuto mais detalhadamente sobre a trajetória dos estudos sobre emoções de professores nas décadas de 80 e 90 e, posteriormente, os avanços a partir dos anos 2000.

¹⁰ Andy Hargreaves (1998), por exemplo, analisa, também, as emoções como construto social, mas não utiliza das mesmas bases teóricas de Michalinos Zembylas. Para maiores detalhes da inter-relação que Zembylas faz entre tais perspectivas, vide Zembylas (2002a)

Mas descrevem, também, “as formas com que essas emoções são experienciadas *em relação ao ‘eu’ do professor* [grifo meu] (sua realidade individual), em relação aos outros [...], às interações sociais [...] e à cultura escolar de forma geral [...]”^{xviii}. Tal genealogia se desenvolverá sob três visões que ele acredita serem essenciais para tratar das emoções de professores, a saber:

(a) a noção de tratar as emoções *não somente* (grifo meu) como questões de disposições pessoais (privadas) ou qualidades psicológicas, mas também como experiências sociais e políticas construídas pelo modo como o trabalho de uma pessoa [...] é organizado e conduzido”; (b) os esforços em desconstruir certas dicotomias como público/privado e razão/emoção e desenvolver histórias da emoção na vida de uma pessoa e, por fim, (c) a ideia que emoções tem componentes epistemológicos e ontológicos cruciais e estão, também, intimamente interligadas com avaliações, motivações, valores e raciocínio prático (ZEMBYLAS, 2002b, p. 80)^{xix}.

Percebe-se que o educador não ignora o exame das emoções por uma perspectiva de disposições pessoais, mas defende a ideia de que elas precisam ser analisadas mais por uma perspectiva social para que a genealogia seja construída mais amplamente.

Zembylas (2002b) argumenta que a genealogia das emoções é construída e caracterizada diferentemente por cada professor e as emoções que nela surgem depende de inúmeros fatores como a disciplina que se ensina, os alunos, o contexto escolar e as regras e políticas impostas aos professores, por exemplo. Seu objetivo é de mostrar que o ensino não se resume a questões de práticas e conhecimentos somente. Ao contrário, o autor (2002a, p. 196) argumenta que “a demanda de profissionalismo como a habilidade de reagir emocionalmente aos colegas de trabalho e alunos de uma forma particular, e não espontaneamente, sugere que [...] o *trabalho emocional*”^{xx} é uma constante na vida dos professores. Embora o autor não defina o termo “trabalho emocional”, ele diz respeito, em geral, a ação de induzir e reprimir sentimentos. Esse termo foi definido por Hochschild (1983).

Este trabalho requer de um indivíduo induzir ou reprimir sentimentos no intuito de sustentar um semblante que produz o bom estado de espírito em outros. Esse tipo de trabalho exige uma coordenação de mente e sentimento e, às vezes, recorre a uma fonte pessoal que honra tanto profunda quanto integralmente nossa personalidade^{xxi} (HOCHSCHILD, 1983, p. 7).

Para Zembylas (2005c), o trabalho emocional implica na administração das emoções, as quais podem ter resultados positivos e negativos, pois, conforme postula Hargreaves (2000, p. 814) “professores produzem e mascaram suas emoções” quando, por exemplo, “eles se entusiasmam com uma nova iniciativa [...] e quando se mostram calmos diante das críticas”^{xxiii}. Zembylas (2005c) argumenta que tal administração das emoções que os professores vivenciam, reprimindo-as ou não, estão atreladas a uma gama de aspectos do ensino, mas, principalmente, às regras emocionais. Para ele, essas regras se referem “a delimitação de uma zona pela qual algumas emoções são permitidas e outras não, essas regras podem ser obedecidas ou quebradas a qualquer custo”^{xxiii} (ZEMBYLAS, 2002a, p. 200) e que, além disso, tais regras refletem, também, relações de poder. Essas, por sua vez, implicam em manifestações emocionais diversas nos professores e em diversos contextos e culturas. Ainda, as relações de poder, para o autor, se mostram como um fator constituinte da genealogia das emoções, já que uma das principais características acerca da “experiência emocional do professor é o papel do discurso que emerge na sala de aula [...] e como tal discurso influencia na construção das emoções”^{xxiv} (ZEMBYLAS, 2003a, p. 105).

A esse respeito, abro parênteses para o trabalho de Galland (2010) acerca da autoridade do professor para delinear algumas informações sobre autoridade e poder. Embora a autora não faça relação com a afetividade, pude notar sua importância nas entrelinhas de sua argumentação. Para a autora (ibid., p. 14), reger o poder não implica que o professor seja repressivo, esse “poder exercido pelo professor (e não possuído) não tem função de dominar o aluno, mas de conduzi-lo da melhor forma possível para um objetivo concreto”. A autora explica que:

[...] Para que esse poder se consolide é preciso que o aluno reconheça o professor como uma autoridade, como um líder. Isso não quer dizer que o aluno também não possa exercer poder sobre o professor, quando expuser suas opiniões bem embasadas, fazendo com que o professor aceite novas propostas. Essas trocas de poder não representam uma disputa, mas sim o respeito entre posições diferentes, sem que haja sobreposições sobre elas (GALLAND, 2010, p. 14).

Observa-se que, para a autora, exercer o poder é também exercer a democracia e para que isso ocorra, faz-se necessário a existência de um respeito mútuo. Assim, a relação de poder entre professor/aluno se constitui através dos discursos que esses empregam em sala de aula, sendo que esses discursos, conforme Zembylas (2003b),

influenciam na construção das emoções do professor. Desta maneira, creio, que exercendo ou possuindo o poder, o professor estará, portanto, propenso a vivenciar diversos estados afetivos, positivos ou negativos.

Retomando a concepção de Zembylas sobre emoção, nota-se que para o autor (2003a) ela é o produto das relações políticas, sociais e culturais. Ou seja, as emoções e os sentimentos são produzidos socialmente e essa construção social implica em efeitos variados para as interações bem como para a coletividade. Logo, o professor no contexto de trabalho está em constante vulnerabilidade emocional por atuar num ambiente onde as interações humanas se pautam, sobremaneira, sob regras, políticas, reformas, mudanças e relações de poder, tendo em vista que esses aspectos podem estar ou não de acordo com suas visões, crenças, opiniões e convicções. Sendo assim, as emoções, para Zembylas (2003b), acabam por influenciar a formação da identidade do professor devido ao seu entrelaçamento com as crenças e relações de poder que permeiam os discursos no ambiente tanto dentro como fora da sala de aula. A esse respeito, Meyer (2009) afirma que as emoções e a identidade profissional estão interligadas, já que ambas são social e individualmente construídas. A autora assevera, ainda, que uma das melhores fases para ter acesso ao início dessa formação, é estar presente de forma ou outra na prática de professores iniciantes visando, dentre outros, explorar e compreender suas emoções.

Para este trabalho, corroboro da visão de Zembylas (2002a, 2002b, 2003a, 2003b e 2005c) sobre emoção. Para mim, a emoção deve ser vista como algo que é socialmente construído e que a razão para um indivíduo vivenciar determinadas emoções e sentimentos é fruto das forças das relações sociais sobre o indivíduo. Todavia, não abro mão da subjetividade, do pessoal e/ou particular, pois acredito que os dois estejam fortemente inter-relacionados. Darei mais detalhes do porquê de compartilhar da visão do autor ao final da próxima subseção, quando justifico a razão de empregar seus conceitos bem como o de afetividade (estados afetivos) para esta pesquisa.

2.1.2.2. O conceito de afetividade

Além do conceito de emoção que emprego para esta pesquisa, considero, também, para este trabalho o termo afetividade que conforme Araújo (2003, p. 156), mostra-se amplo, é “um termo genérico que dá qualidade ao que é afetivo, que dá significado ao conjunto de afetos” e que engloba também as emoções. Corroboro com a

visão de Brown (2007, p. 153), o qual afirma que o “desenvolvimento dos estados afetivos ou sentimentos envolve uma variedade de fatores da personalidade, sentimentos sobre nós mesmos e sobre aqueles com os quais venhamos a ter contato”^{xxv}. Em outras palavras, creio que ter sentimentos sobre nós mesmos e sentimentos sobre os outros que conhecemos ou convivemos implica, no mínimo, que tal convivência ou interação humana é naturalmente condicionadora e/ou propulsora de afetos diversos frente à teia de aspectos sociais em que vivemos sob e para uns com os outros.

Conforme exposto anteriormente, apesar do longo percurso histórico de estudos sobre emoção, não se tem ainda nos dias atuais uma definição exata para este termo. Consequentemente, torna-se uma tarefa difícil delimitar com precisão o que se pode considerar como uma emoção. Por exemplo, a ansiedade, o medo, a tristeza, a antipatia, o humor, a (in) satisfação, a (in) segurança, o prazer e tranquilidade poderiam ser todos qualificados como uma emoção? O ponto que chamo a atenção neste trabalho é que em decorrência das complexidades em definir o que é emoção e, também, pela ausência de estudos, pelo menos na revisão feita, que trouxessem categorizações explícitas de que este ou aquele fenômeno pode ser denominado como uma emoção é que utilizo, também, do conceito de afetividade devido a sua maior amplitude. Dito de outro modo, tendo em vista as discordâncias teóricas, não considero pertinente tecer toda uma discussão onde menciono vários fenômenos de ordem afetiva relatados pelas participantes enquadrando todos eles sob a terminologia emoção. A este respeito, Ortony *et. al.* (1987, p. 343) alegam¹¹ que o “afeto acarreta que todas as emoções são condições afetivas, mas que nem todas as condições afetivas são emoções”^{xxvi}. Ainda, quando afirmei corroborar com a visão de Zembylas sobre emoção, estava me referindo aos conceitos que estão além da definição em si que o autor possa dar para este fenômeno psíquico, pois em seus trabalhos revisados, todos os fenômenos de ordem afetiva mencionados por ele ou por participantes envolvidos estão sob a terminologia emoção. Em outras palavras, estou corroborando com Zembylas os conceitos da emoção como construto social, das genealogias das emoções, do trabalho emocional e das regras emocionais. Conceitos, os quais, não encontrei nos trabalhos revisados sobre afetividade, de forma geral. Por outro lado, julguei mais adequado a abrangência do

¹¹ Esta afirmação conclusiva citada dos autores é proveniente do estudo que eles realizaram com mais de 500 palavras usadas em pesquisas de diversas áreas sobre emoção. Dentre as várias sugestões apresentadas, os autores afirmam que é necessário fazer uma distinção entre as palavras que se aplicam ou fazem real referência à emoção daquelas que se referem a outros tipos de estados psicológicos. Para maiores informações vide Ortony, Clore e Foss (1987).

termo afetividade e, conseqüentemente, estados afetivos. Esta é a razão, pela qual, reservei seções para discorrer sobre emoções e afetividade e, ainda, que utilizaria desses conceitos em conjunto.

Desta maneira, no decorrer das análises e discussão dos resultados utilizo, além de afetividade, do termo ‘estado afetivo’, pois conforme Jackes e Vicari (2005, p. 17) pontuam, tal termo é mais adequado para tratar de fenômenos afetivos diversos, já que ele inclui “outros estados além das emoções”. Ainda, os estados afetivos trazem influências nos diversos fenômenos comportamentais dos indivíduos, como nas variações de humor em suas relações sociais (WEGENER e PETTY, 1994). Além disso, assume-se que os estados afetivos positivos favorecem a aprendizagem (ARAÚJO, 2011) enquanto os negativos podem retardá-la dramaticamente (MASTERS, *et. al.*, 1979).

Em resumo, apresentei na primeira parte desta subseção o conceito de emoção com base nas premissas do educador Michalinos Zembylas, o qual analisa esse fenômeno não somente por uma ótica individual/privada do indivíduo, mas como construto social. Este mesmo autor, conforme salientei, procura desenvolver seus trabalhos sob a genealogia das emoções, a qual engloba fatores como regras emocionais, trabalho emocional, formação de identidade e relações de poder. Por fim, discorri sobre o conceito de afetividade que utilizo para a pesquisa. Elucidei a amplitude do seu termo que engloba as emoções, os sentimentos e outras variáveis afetivas que diz respeito ao afeto. Ao final, apresentei o termo estado afetivo que é usado por pesquisadores para referir-se a uma gama maior de fatores de ordem afetiva.

Finalizadas estas considerações, apresento, na próxima seção, uma breve discussão sobre como os aspectos afetivos são vistos e discutidos na LA.

2.2. Aspectos afetivos na Linguística Aplicada

A afetividade é um aspecto central no processo educacional. Ela modula, caracteriza e colore não somente o aspecto intrínseco dos indivíduos se exteriorizando de formas diversas, mas também toda uma esfera extrínseca em decorrência do conjunto das interações humanas que circundam a vida de alunos e professores dentro ou fora da sala de aula (HARGREAVES, 2000). Conforme mencionado anteriormente, vários autores (BOWN e WHITE, 2010; HARGREAVES, 1998; ZEMBYLAS, 2002a, 2002b, ARAGÃO, 2008; BOWN e WHITE, 2010, COELHO, 2011, dentre outros)

apontam que, apesar de haver reconhecimento da importância de incluir os aspectos afetivos nas pesquisas em ensino, de forma geral, esses aspectos ainda carecem de maior exploração no contexto de ensino e aprendizagem dentro da LA.

Ao iniciar a revisão para esta pesquisa, me deparei com muitos trabalhos desenvolvidos sobre emoção e afetividade em diversos campos como psicologia, antropologia, sociologia, e educação. A grande maioria dos estudos encontrados, que traziam em seus títulos o termo emoção, foi desenvolvida na área educacional estrangeira (HEISE e CHALHAN, 1995; HARGREAVES, 1998; DAY e LEITCH, 2000; DEWAELE, 2007, 2008; JARVENOJA e JARVELA, 2009; GARCIA-LINNENBRINK e PEKRUN, 2011; dentre outros). No Brasil, também, na área de educação, existem vários trabalhos, mas empregando o termo afetividade (LEITE e TASSONI, 2002; ARANTES, 2003; ARAÚJO, 2003; GALVÃO, 2003; CASTRO, 2007; CHAVES, 2009; LOBERTO, 2009; MAHONEY e ALMEIDA, 2009; dentre outros).

A LA, no âmbito nacional, entretanto, parece carecer de pesquisas que explorem os estados afetivos de alunos e professores, pois foram poucos os trabalhos desenvolvidos com esse foco, principalmente sobre o professor. Essa escassez, a meu ver, está relacionada a pesquisas que investigam as emoções e os sentimentos somente dando ênfase aos fatores internos apenas, conforme apontado por Arnold e Brown (1999). Em outras palavras, há uma lacuna de trabalhos que explorem a afetividade levando-se em conta o contexto e seus aspectos históricos, sociais, conforme explicado na seção anterior.

Durante a revisão, busquei nos sites de universidades federais e estaduais no país por programas de pós-graduação em LA que dispusessem de estudos a respeito. Ao todo, foram onze pesquisas encontradas entre o ano de 2000 até 2010 em nove programas. Dentre os programas verificados, apenas em quatro (UFRJ, PUC, UNB e UNITAU) constavam os termos emoção (ou mesmo sentimentos) e afetividade (ou fatores/estados afetivos) em seus títulos. No restante (UNICAMP, UNISINOS, UEM, UNESP E UECE) não havia qualquer menção a tais termos. A tabela 01 reúne as informações obtidas nessa busca.

Tabela 01: Pesquisas sobre afetividade e emoções na LA nos programas de pós-graduação entre os anos de 2000 a 2010

PROGRAMA PESQUISADO	AUTOR (A) E TÍTULO DA PESQUISA	ANO
1. UFRJ: Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada	Afeto e construção em sala de aula (Mestrado) - Maria Lúcia da C. G. Wurm	2001
	O leitor e o texto multimodal: aspectos afetivos e cognitivos (Mestrado) – Fabiana Macedo Fausto	2006
	Leitura literária e Emoção: um estudo empírico (Mestrado) – Juliana A. Barreto	2010
	Foregrounding e Emoção: um estudo empírico (Mestrado) – Samantha Nero Santos Machado da Silva	2010
2. PUC: Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem	Apresentação oral nas aulas de Língua Espanhola: desempenho linguístico, fatores afetivos e avaliação da atividade (Mestrado) – Elizandra Zeulli	2007
3. UNB: Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada	O ser Afetivo na Sala de Aula: A influência das relações afetivas durante as apresentações orais formais de alunos de LE (inglês). (Mestrado) – Ana Cristina da Silveira Chaves	2004
	Equação afetiva entre os filhos do professor e dos alunos no processo de aprender e ensinar LE (inglês): um estudo de caso. (Mestrado) – Deborah Portocarrero	2007
	A questão da afetividade no processo de ensino/aprendizagem de LE (inglês): o que leva ao sucesso ou frustração do aprendiz. (Mestrado) – Myrian Lacerda de Castro e Silva	2007
	Adulto: aluno infiel ou incompreendido? Aspectos sociais, lingüísticos e afetivos que permeiam o ensino da língua inglesa (LE) para adultos. (Mestrado) – Núria Alexandra Vintró de Deus	2007
	Afetividade e correção e/ou tratamento de erros de dois professores de E/LE da rede pública do DF. (Mestrado) – Deise Librelotto Scherer	2008
6. UNITAU: Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada	(Re) Sentimento e Angústia: fios na tecitura das representações docentes acerca da formação continuada. (Mestrado) – Esmeralda de Fátima Santos Silva.	2010

É digno de nota que as informações apresentadas neste levantamento¹² não retratam o número real de trabalhos produzidos nesta última década, visto que a busca feita focou somente alguns programas de LA por questões de acessibilidade via online. Todavia, onze pesquisas feitas na última década em nove programas de LA ainda é um número baixo frente ao avanço da área de educação a esse respeito, pois como detalharei mais adiante, na seção de estudos sobre emoções e afetividade de professores, já era possível encontrar trabalhos deste caráter na década de oitenta no contexto educacional estrangeiro. Já na década de noventa, o crescimento foi bem significativo, principalmente pelo fato de que a maior parte das publicações nessa época enfatizava a importância de incluir as emoções no campo de pesquisas devido ao reconhecimento de suas influências para o ensino e a aprendizagem (ZEMBYLAS, 2003a). Um segundo ponto referente ao fato desse levantamento não retratar o número real de trabalhos é de que outros estudos com foco nos estados afetivos possam ter sido desenvolvidos em programas de pós-graduação não específicos de LA, como o de Mastrella-Andrade (2002), Aragão (2008) e Coelho (2011)¹³, que, embora se enquadrem na área de LA, foram realizados sob programas não específicos da área.

Além dos programas de pós-graduação em LA, foi feita uma busca em quatro revistas especializadas em LA¹⁴: (1) Revista Brasileira de Linguística Aplicada, (2) Trabalhos em Linguística Aplicada, (3) Revista Horizontes em Linguística Aplicada e (4) Caminhos em Linguística Aplicada. Ao todo, foram verificados 27 volumes que somaram 390 publicações, nas quais, assim como no primeiro levantamento, procurei em seus títulos pelos termos emoção (Emoções/sentimentos) e afetividade (estados/fatores afetivos e afeto). Foram encontrados 3 trabalhos com este foco. A tabela 02 resume as informações desta busca.

¹²Infelizmente, nem todas as pesquisas mencionadas na tabela A estavam inteiramente disponíveis, somente três: Fausto (2006), Silva (2007) e Barreto (2010). Em alguns casos, tinha-se acesso somente ao título e ao resumo. Dentre as três, considero a de Silva (2007) mais relevante para esta pesquisa. Como reserva, na seção sobre formação de professores, uma subseção somente para apresentar trabalhos que tratam da afetividade de professores, o estudo de Silva (2007) será detalhado naquela subseção.

¹³Farei breves considerações a respeito do estudo de Mastrella (2002) ainda nesta seção somente a título de ilustração por ele focar em alunos. Já os trabalhos de Aragão (2008) e Coelho (2011) que focam professores em formação inicial e continuada, respectivamente, serão detalhados posteriormente, na seção específica sobre emoções e afetividade de professores.

¹⁴Para maiores informações, consulte: (1) www.periodicos.letras.ufmg.br/rbla, (2) www.iel.unicamp.br/revista/index.php/tla/issue/archive, (3) seer.bce.unb.br/index.php/horizontesla, (4) periodicos.unitau.br/ojs-2.2/index.php/caminhoslinguistica

Tabela 02: Artigos sobre emoções e afetividade em revistas especializadas em LA

REVISTA PESQUISADA	VOLUMES E PUBLICAÇÕES	ANOS VERIFICADOS	AUTOR (A)/TÍTULO DO ARTIGO E ANO DE PUBLICAÇÃO
Revista Brasileira de LA	11 volumes 260 publicações	2001 a 2011	Rodrigo C. Aragão: Cognição, emoção e reflexão na sala de aula: por uma abordagem sistêmica do ensino/aprendizagem de inglês. 2005
			Rodrigo C. Aragão: Emoções e pesquisa narrativa: transformando experiências de aprendizagem. 2008
Trabalhos em LA	7 volumes 55 publicações	1997, 2005, 2006 e 2007 (Somente esses estavam disponíveis online)	Ana P. Cavalheiro: Afeto e história: (re) modulando o imaginário da língua espanhola. 2007
Revista Horizontes em LA	7 volumes 61 publicações	2008 a 2011	Nenhum trabalho encontrado
Caminhos em LA	2 volumes 14 publicações	2009 e 2010	Nenhum trabalho encontrado

A razão para a escassez de produção de pesquisas sobre afetividade de professores na LA pode estar vinculada ao preconceito advindo da cultura ocidental. Zembylas (2003a) alega que a dicotomia razão/emoção se mostra ainda muito forte nas ciências, tanto que por muitos anos os pesquisadores educacionais mostraram-se bem adeptos às pesquisas que exploravam os aspectos cognitivos como se ao explorá-los, muitas explicações seriam mais facilmente obtidas sobre o processo de ensinar e aprender. Nesta perspectiva, Coelho (2011, p. 13) também salienta o número baixo de estudos e acredita que “no contexto nacional, ainda há um preconceito em lidar com o termo e o tema *emoções* em questões da sala de aula”. A autora, em concordância com Rajagopalan (2004), afirma que uma causa para este fato talvez se instaure, também, em “uma herança filosófica ocidental”, mas acrescenta que se a literatura oferecesse uma teoria mais sistematizada a seu respeito, a realidade poderia ser diferente.

Como argumentei no decorrer da primeira seção, a emoção é parte constituinte da afetividade, a qual engloba, também, os sentimentos, o humor (OCHS e SCHIEFFELIN, 1989; LEITE e TASSONI, 2002; ARAÚJO, 2003; MAGIOLINO, 2004; JACKES E VICARI, 2005; LEITE e TAGLIAFERRO, 2005; MAHONEY E ALMEIDA, 2009; WHITE e BOWN, 2010, dentre outros) e a motivação (ARNOLD,

1999; BROWN, 2005), dentre outras variáveis afetivas. Nesta ótica, Arnold e Brown (1999, p. 5) declaram que nos últimos vinte e cinco anos grande parte dos “maiores desenvolvimentos no ensino de línguas [...] estão, de certa forma, relacionados à necessidade de reconhecer o afeto”^{xxvii} nesse contexto. Esses autores afirmam que esse termo compreende os aspectos mais variados que se referem ao estado emocional das pessoas e que, apesar de ser difícil encontrar uma definição sucinta para ele, os autores sugerem que afeto se estende “amplamente aos aspectos da emoção, sentimento, humor ou atitude que condicionam o comportamento [...] e que influenciam a aprendizagem”^{xxviii} dos indivíduos (ibid., p. 1). Os aspectos mencionados por eles referem-se primordialmente a fatores internos que dizem respeito à personalidade do aprendiz, tais como ansiedade e autoestima, os quais podem facilitar ou não a aprendizagem.

A esse respeito, Brown (2005) também faz menção a tais aspectos ao tratar dos fatores da personalidade no campo de pesquisa de aquisição de segunda língua (ASL) e tece diversas considerações acerca de outros fatores como a inibição, a disposição para se comunicar, correr riscos, empatia, extroversão e, especialmente, a motivação, por esta ser a variável afetiva mais bem documentada nos estudos de ASL. Além da motivação, tem-se ainda a ansiedade que, como exposto por Aragão (2007, p. 56) com base em outros autores, “é a única emoção a ser estudada em detalhe na área de ensino-aprendizagem de línguas”¹⁵. Conforme Aragão (ibid.), a exploração das variáveis afetivas já possui um longo percurso nas pesquisas em ASL, as quais assinalam grandes contribuições para o campo de forma geral. Segundo o autor:

Clássicos sobre o assunto incluem Gardner e Lambert (1972), Gardner e MacIntyre (1993) e Dornyei (2001) que trabalham sobre motivação e atitudes psicológicas na aprendizagem; Schumann (1978) lidou com a hipótese da *aculturação* no processo de aquisição de uma segunda língua; Krashen (1981, 1982) propôs seu difundido *filtro afetivo*; Scovel (1978), [...] e Horwitz (1996, 2001) pesquisaram a ansiedade linguística; [...] Schumann (1977) desenvolveu a neurobiologia do afeto e Arnold (1999) pesquisou os fatores afetivos envolvidos na aprendizagem de línguas (ARAGÃO, 2007, p. 45).

¹⁵ Não adentrarei nesses aspectos, visto que meu objetivo se incide em explorar o que a literatura apresenta a respeito da afetividade e emoção de professores. Eu apenas apresento essas informações no intuito de elucidar que a linguística aplicada não ignora completamente as abordagens de cunho afetivo e para sugerir, no entanto, que o campo passe a considerar a importância de incluir, mais profundamente, a afetividade no corpo de pesquisas.

A citação de Aragão sugere que o desenvolvimento de pesquisas no campo de ensino-aprendizagem com foco nos aspectos afetivos vem adquirindo força no decorrer das três últimas décadas. Para muitos pesquisadores, esses aspectos podem ser a chave para explicar a complexidade do ensino e aprendizagem, já que esses processos não se fundamentam somente “com o conhecimento, cognição e habilidades”^{xxix}, mas também com questões afetivas (HARGREAVES, 2001, p. 1056).

Desse modo, a LA apresenta em seu corpo de pesquisas abordagens detalhadas sobre questões de ordem afetiva, pois analisar a ansiedade, a motivação ou qualquer aspecto da personalidade de alunos e professores é uma forma de contemplar a importância da afetividade neste contexto. A título de ilustração, o trabalho de Mastrella-Andrade (2002), no Brasil, é um exemplo de pesquisa que foca aspectos da afetividade. Utilizando de questionários, observações de aulas e entrevistas, a autora explorou a relação entre crenças e ansiedade de seis alunos de um curso de extensão em uma universidade federal. Objetivando entender os sentimentos dos discentes sobre si mesmos, em relação à língua inglesa bem como a seus processos de aprendizagem, a autora delineou, por exemplo, categorias sobre as crenças e as relacionou com a ansiedade relatada, tanto por alunos que se disseram ansiosos ou não. Dentre os resultados encontrados, os alunos ansiosos mostraram aspectos não favoráveis à aprendizagem do inglês como a imagem depreciativa que eles possuem de si, medo de julgamentos dos outros colegas e medo de cometer erros. Mastrella-Andrade (ibid.) aponta, dentre outras implicações, a necessidade de fazer um diagnóstico das origens da ansiedade para, assim, administrá-la melhor na sala de aula visando ajudar aqueles que, por motivos diversos, a vivenciam. Por fim, a autora constatou que grande parte da ansiedade na aprendizagem está relacionada às crenças que os aprendizes trazem para este ambiente. Em resumo, creio que este trabalho favorece e contempla a afetividade neste campo de investigação, porém, por uma perspectiva mais “intrínseca do aprendiz” (ARNOLD e BROWN, 1999).

A pesquisa de Bown e White (2010), no contexto internacional da LA, buscou compreender o papel do afeto na ASL de três aprendizes de russo, abordando fatores internos como ansiedade e vergonha. Dentre as implicações dos autores, encontra-se a de que eles obtiveram:

[...] uma perspectiva mais ampla sobre as experiências afetivas que modelam as maneiras pelas quais os alunos constroem e se engajam com o contexto de

aprendizagem. [...] Nosso trabalho [...] provem intravisiões de pequenas peças *de um amplo quebra-cabeça teórico que é o maior desafio para nosso campo* (grifo meu), a saber: como nós podemos explorar e entender mais completamente a relação entre emoção, motivação e cognição *em determinados contextos* (grifo meu). [...] Nós precisamos de teorias que não apresentem o indivíduo e o contexto como entidades distintas: ao contrário, nós vemos os indivíduos e o contexto *como um único sistema* (grifo meu)^{xxx}. (BOWN e WHITE, 2010, p. 441)

Em outras palavras, os autores percebem que fatores sociais, contextuais e extra classe contribuíram para modelar as emoções vivenciadas pelos participantes, o que evidencia, dessa forma, as premissas de Zembylas que abordei na seção anterior sobre analisar as emoções por uma perspectiva que vá além de fatores internos, como apontado por Arnold e Brown (1999).

Em resumo, meu objetivo nesta breve seção foi de elucidar que não há ausência de pesquisas sobre aspectos afetivos na área de LA, mas que ela adentre mais neste campo através de uma análise dos estados afetivos que vá além do entendimento dos fatores internos (ARNOLD E BROWN, 1999) do aprendiz, procurando sistematizar e problematizar a forma com que a afetividade no processo ensino/aprendizagem (re) modula, (re) constrói e impacta na vida de alunos e professores em seus diversos contextos de trabalho e as forças que esses, também, exercem na afetividade dos atores.

Finalizadas as breves considerações acerca da afetividade na LA, apresento, na próxima seção, uma breve discussão sobre o campo de formação de professores e o que se tem abordado em termos de estudos sobre emoções e afetividade de professores de línguas.

2.3. Formação de professores

Nesta seção, discorro brevemente sobre a linha de pesquisa de formação de professores para apresentar alguns dos focos mais comuns de investigação neste campo e, principalmente, salientar a pouca produção de estudos com foco na afetividade de professores, pelo menos no Brasil. Em seguida, discorro, em duas subseções, sobre estudos com foco nos estados afetivos de professores.

A formação de professores passou por vários paradigmas. De acordo com Freeman (2002), na década de setenta, por exemplo, o paradigma behaviorista-positivista agiu intensamente nas correntes teóricas no ensino de línguas colocando ênfase na transmissão de conhecimentos fixos apresentando, desta forma, uma visão

restrita do papel do formador e, conseqüentemente, da área em si. Já nas duas décadas posteriores, Freeman (ibid.) relata que novas abordagens foram dadas e passou-se a valorizar, dentre outros aspectos, as crenças dos professores, o conhecimento prático deste em conjunto com outras questões relacionadas ao âmbito cognitivo. Essas novas abordagens no ensino deram um grande impulso nos números de pesquisas no campo de formação de professores levando a consolidação da área durante o período dos anos de 1990 a 2000.

No Brasil, a origem desta área de pesquisa teve início nos anos noventa. Conforme Gil (2005), as pesquisas nessa década eram fortemente centradas na interação da sala de aula e foram através das descobertas destes estudos que emergiram tendências para o surgimento da linha de pesquisa de formação de professores. As tendências, basicamente duas, que a autora se refere dizem respeito ao fato de que “os professores pesquisados mostravam ter sido ensinados e ver a linguagem como produto da análise linguística” e que eles se mostravam também “ter sido fortemente expostos a métodos de ensino impulsionados pelo mercado editorial” (p. 147). Com isto, a autora (ibid., p. 147) argumenta que tais tendências apresentavam falhas, as quais não favoreciam o desenvolvimento das capacidades de refletir e de elevar o senso crítico dos professores “sobre os processos de ensino aprendizagem e sobre seus papéis como educadores”. Foi a partir desta realidade que a pesquisa de formação de professores se originou e tomou novas direções.

Na medida em que o escopo de pesquisa se ampliava, tornou-se nítido os focos distintos de investigação que marcaram este campo. Nesta perspectiva, Gil (ibid., p. 175) trouxe uma contribuição interessante ao fazer um mapeamento dos estudos de formação de professores. Mas, antes de apresentar tais focos, a autora chama a atenção para o fato de que seu mapeamento não implica “em divisões rígidas, e que existem interseções de focos nos trabalhos” que foram analisados. Ressalto que o trabalho da autora foi produzido há sete anos. Nesse período, muita coisa mudou na formação de professores no Brasil, inclusive em relação a um número maior de pesquisas com foco na afetividade nesta área, conforme discutirei posteriormente.

Retomando os focos investigativos mais comuns abordados por Gil (2005, p. 175-177), ilustro na tabela 03 um resumo desses.

Tabela 03: Os sete focos investigativos mais comuns na linha de pesquisa de formação de professores.

TEMA	FOCOS DE INVESTIGAÇÃO
1. Formação de professores e prática reflexiva/consciência crítica	Pesquisas sobre reflexão e senso crítico.
2. Formação de professores e crenças	Estudos com foco nas crenças, percepções e mitos de professores acerca do ensino e aprendizagem.
3. Formação de professores e construção da identidade profissional	Trabalhos sobre a identidade do professor e sua construção. Três grupos identificados neste foco, a saber: (1) (re) construção da identidade profissional através de uma trajetória etnográfica, (2) reconstrução da identidade profissional através de uma trajetória narrativa e (3) a reconstrução da identidade profissional através do conceito de abordagem subjacente à prática do professor.
4. Formação de professores e novas tecnologias	Estudos sobre como as novas tecnologias (e-mails, blogs, chats, cursos à distância, dentre outros) são capazes de auxiliar na formação de professores ¹⁶ .
5. Formação de professores e gêneros textuais	Este foco centra-se nas discussões acerca dos impactos que “os gêneros textuais” exercem nos processos de formação.
6. Formação de professores e leitura/letramento	Os trabalhos neste foco de investigação são desenvolvidos sob as perspectivas de pesquisas críticas “que sejam culturalmente sensíveis [...] dos processos de formação de professores alfabetizadores e de leitura”.
7. Formação de professores e ideologias	Conforme a autora, os trabalhos neste foco possuem um caráter mais sociológico, visto que eles “olham para o processo de formação de professores a partir das perspectivas ideológicas identificadas nos discursos que percorrem os mesmos (p. 177)”.

Como percebe-se na tabela 03, não havia naquela época um foco investigativo sobre afetividade na formação de professores. Entretanto, esta situação tem mudado, visto que já é possível encontrar trabalhos que tratam dos aspectos afetivos e formação de professores. Dentre eles, destaco os de Aragão (2007, 2008), o qual explorou as relações entre experiências e emoções na formação inicial, Coelho (2011), que discutiu sobre as experiências, emoções e transformações na formação continuada e Barcelos e

¹⁶Ressalto que na época da publicação de seu artigo, este foco ainda estava em crescimento, como a autora mesmo ressalta. Porém, parece haver, hoje, um número maior de pesquisas a este respeito. A título de ilustração, a Revista Horizontes de Linguística Aplicada, por exemplo, publicou em 2011 em seu website uma nova chamada de trabalhos a serem publicados no primeiro semestre de 2012 sob o eixo temático: Tecnologias e ensino de línguas. Para maiores detalhes, acesse: <http://seer.bce.unb.br/index.php/horizontesla>

Coelho (2010), as quais organizaram um livro que aborda, dentre outros aspectos, emoções de alunos, professores e formadores de professores. A tabela 1 (pesquisas sobre emoções e afetividade na LA) também já deixa transparecer essa mudança, pois no período de 2000 até 2010, apesar de ainda serem poucos, notou-se um crescimento de trabalhos com foco na afetividade, denotando, portanto, a relevância do papel desse fenômeno no processo ensino/aprendizagem. Como reservo nesta seção sobre formação de professores uma subseção para apresentar trabalhos acerca dos aspectos afetivos destes profissionais, deixarei para discorrer, nessa parte, sobre as pesquisas de Coelho (2011) e Aragão (2008), bem como a pesquisa de Silva (2007) exposta na tabela A.

Acredito que a afetividade em estudos com foco na formação de professores esteja, em grande parte, subentendida e/ou nas entrelinhas de focos diversos. Um exemplo desta hipótese está no estudo de Telles (2004) onde o autor discutiu sobre as histórias contadas de futuros professores de Língua estrangeira focando na reflexão e identidade profissional.

Dentre outras questões abordadas, Telles (ibid.) discute sobre como uma das experiências passadas impactou na construção da identidade profissional da participante Patrícia. Para este fim, o autor apresentou uma “carta não enviada” escrita por ela a uma antiga professora que revelava “certas características da pedagogia desta última – frieza e descaso para com os alunos, rigidez de princípios pedagógicos e intimidação”. O autor argumenta que nas duas últimas linhas da carta¹⁷, Patrícia mostra rejeição às características da professora e salienta desejo contrário, ou seja, de ser uma professora cuja pedagogia será baseada em “voz, espaço e respeito” (ibid. p.69). Desta maneira, note-se que a construção da identidade profissional de Patrícia, ou a definição de sua pedagogia, está construída, também, sob experiências afetivas. As ações de frieza e descaso da professora antiga marcaram afetivamente seu passado e, eu diria, fortemente, por tal ocorrência(s) implicar, no presente, na modulação de sua futura pedagogia perante seus futuros alunos. Vale ressaltar que o estudo do autor com Patrícia e mais cinco participantes, ao longo de três anos, foi primordialmente com ênfase no processo de reflexão em relação a suas formações profissionais. Com isto, percebe-se um indício de relação entre afetividade e construção de identidade profissional que ficou subentendido num processo de reflexão sobre sua formação como professora, o que

¹⁷ “*Pretendo ser professora. Mas, acredite: não calarei meus alunos. Darei a eles o que a senhora não nos deu: a voz, o espaço e o respeito*”.

reforça as premissas de Zembylas sobre os discursos (no trabalho emocional) no contexto educacional que se entrelaçam com as relações de poder e identidade profissional.

Da mesma forma, destaco o trabalho de Mateus *et. al.* (2002) que procurou discutir os impactos da prática sobre o processo de aprender a ensinar reflexivamente. Para tal, as autoras se embasaram no modelo de formação reflexiva de Tabachnick e Zeichner (1991) e dos estágios de desenvolvimento dos professores por Fuller e Bown (1975) e Furlong e Maynard (1995). Mateus *et. al.* (2002) apresentam duas informações relevantes para suas discussões. A primeira consiste numa distinção proposta por Tabachnick e Zeichner (1991) entre pensamento cotidiano e pensamento reflexivo que se dá por três domínios: o técnico, o prático e o crítico. No entanto, note-se a ausência do afetivo nestes domínios. A segunda informação é referente às fases que constituem o desenvolvimento dos alunos professores em suas práticas: idealismo inicial, sobrevivência pessoal, lidando com dificuldades, atingindo a planície e seguindo em frente. É exatamente nesta segunda informação que foco minha discussão. Tomarei como base os resultados obtidos da participante Adriana.

Mateus *et. al.* (2002) conseguem estabelecer uma conexão entre os relatos de Adriana com a abordagem teórica que utilizaram. O primeiro ponto discutido é a intensidade da influência das crenças de Adriana revelando suas dificuldades e complicações durante o curso devido à forte abordagem de gramática que ela teve em seu passado. Como consequência, as autoras relatam que Adriana passou a acreditar que o bom professor seria aquele que procurasse, dentre outros, *estabelecer um relacionamento amigável com os alunos* (Grifo meu). O segundo ponto diz respeito à experiência da prática em si em sua formação. As autoras discutem que a preocupação da aluna professora não vai além das questões voltadas para o ensino, ou seja, deixa de lado questões importantes sobre a aprendizagem. As autoras concluem, portanto, que a aluna professora estaria em um estágio inicial, como proposto por Furlong e Maynard (1995), ou seja, preocupada com as dificuldades e a tentativa de manter um bom relacionamento com os alunos. As autoras alegam que essa preocupação de Adriana não é irrelevante, porém, não é o suficiente para causar uma transformação da ação docente.

Assim, como no estudo de Telles (2004), os estados afetivos de Adriana não tiveram foco explícito durante as discussões, embora note-se claramente a afetividade presente no caso da participante. Em outras palavras, a tentativa de manter um relacionamento amigável com os alunos, independente de fase inicial, perpassa por

questões de afetos, os quais, conforme postulam Sutton e Wheatley (2003, p. 332) são reconhecidos, juntos a motivação e cognição, “como uma das três classes fundamentais das operações mentais”^{xxxii}. Assim, os autores declaram que “o conhecimento das emoções dos professores é essencial para entender professores e ensino”^{xxxii}.

Conforme mencionei no início desta seção, meu propósito nesta parte foi de enfatizar a escassez de produção de pesquisas com foco na afetividade de professores nesta área. Os estudos sobre afetividade de professores revisados para esta pesquisa, sejam com foco ou não em sua formação, serão apresentados na próxima subseção, na qual trago, primeiramente, algumas informações a este respeito nas décadas de oitenta e noventa para, em seguida, delinear sobre algumas pesquisas produzidas a partir dos anos 2000.

2.3.1. Emoção e afetividade de professores

Esta subseção está dividida em duas partes. Na primeira, trago algumas informações sobre o início das pesquisas sobre a afetividade de professores e o foco destas nas décadas de oitenta e noventa. Na segunda, discorro sobre alguns estudos produzidos a este respeito a partir dos anos 2000.

2.3.1.1. Estudos sobre afetividade e emoções de professores nas décadas de 80 e 90 no exterior.

Embora os estados afetivos tenham sido e ainda sejam o epicentro em pesquisas de várias disciplinas, como vem sendo na psicologia desde o início dos anos 80 no exterior (HARGREAVES, 1998; SUTTON e WHEATLEY, 2003; ZEMBYLAS, 2003a), até o início dos anos 2000 parecia não haver ainda um número consistente de pesquisas que os exploravam e, sobretudo, os estados afetivos de professores (ZEMBYLAS 2003a). Há menos de dez anos atrás, Sutton e Wheatley (2003, p. 328) chamaram a atenção para este fato alegando que, na década de 80, poucos trabalhos focavam professores. Os autores asseguram que pesquisadores pouco sabiam sobre a) a função e/ou papel das emoções no aprender a ensinar; b) a relação das experiências emocionais dos professores com suas práticas; c) o papel do contexto sociocultural de ensino com as emoções dos professores; d) a maneira que os professores lidavam com suas emoções; e e) a relação das emoções com a motivação.

Contudo, Zembylas (2003a), alega que as décadas de oitenta e noventa marcaram o reconhecimento de educadores pelo papel das emoções no ensino e como as escolas poderiam se beneficiar disso, motivo pelo qual começou a se produzir uma primeira fase de pesquisa sobre a emoção de professor cuja discussão central era de ter a consciência da sua importância nesse contexto. Dos poucos estudos existentes nessa primeira fase, viu-se que o argumento primário era de que a eficácia do processo de ensinar e aprender se debruçava claramente em questões afetivas por tal contexto envolver a interação humana e, especialmente, que prezar o ambiente agradável e de qualidade nas relações entre os atores contribuía para uma aprendizagem melhor. Contudo, o autor assegura que os estudos nessa fase assinalaram problemas e implicações que foram mais amplamente discutidas na década posterior. Logo, a segunda fase de pesquisas, que foi desenvolvida durante a década de noventa, teve seu foco projetado nas relações sociais. A emoção passou a ser discutida por intermédio da interação entre alunos, professores, pais e administradores, sendo que os pesquisadores se embasavam teoricamente pela perspectiva do pensamento sociológico para tratar das emoções positivas e negativas nessas interações, as quais não se resumiam no interior da sala de aula somente. Algumas dessas pesquisas passaram a avaliar, por exemplo, as emoções providas de mudanças ou reformas escolares. Exponho na tabela 04 um resumo do foco de dois trabalhos baseado na revisão de Zembylas (2003a, p. 107-114)

Tabela 04: Resumo dos estudos sobre emoções de professores nas décadas de 80 e 90

AUTORES	FOCO
1ª Fase: Salzberger-Wittenberg <i>et. al.</i> (1983)	Emoções dos professores “influenciaram diretamente o desenvolvimento emocional dos alunos” como em mostrar confiança e encorajá-los. Ao obter uma compreensão mais detalhada dos fatores emocionais neste contexto, tanto o aluno quanto o professor trabalhariam mais facilmente em direção a uma aprendizagem mais proveitosa. (p. 117)
2ª Fase: Little (1996)	Emoções de professores frente às reformas escolares. As emoções no ensino, grande parte negativas, estavam diretamente ligadas às questões das políticas neste contexto. Foco nas experiências de professores com emoção acentuada e a sua relação com “a descontinuidade e risco da carreira”. (p. 109)

De modo geral, as perspectivas adotadas até o final da década de noventa, no exterior, colaboraram para um grande avanço nos estudos sobre emoção no âmbito

educacional: de que elas passaram a ser consideradas como parte integrante da vida dos professores de forma mais científica, e não marginalizada. Neste sentido, Sutton e Wheatley (2003) postulam que se passou a dar mais credibilidade sobre o papel da emoção, cujo valor se assemelhara ao atribuído, por exemplo, aos aspectos cognitivos. Esses mesmos autores reconhecem a relevância dos trabalhos desenvolvidos nas décadas de oitenta e noventa e fazem uma revisão não somente das duas fases apontadas por Zembylas (2003a), mas dedicam duas seções do artigo para fazer um levantamento das emoções positivas e negativas demarcadas nos estudos da época. Com base nesses autores exponho na tabela 05 um resumo dessas emoções.

Tabela 05: Emoções positivas e negativas de professores em estudos das décadas de 80 e 90 citados por Sutton e Wheatley (2003)

EMOÇÕES POSITIVAS E NEGATIVAS DE PROFESSORES (SUTTON E WHEATLEY, 2003)	
Emoções positivas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Alegria, satisfação e prazer: A satisfação foi vivenciada por professores ao perceberem a ocorrência da aprendizagem e progresso dos alunos. A alegria e prazer foram sentidos no relacionamento com as crianças, principalmente quando essas foram responsivas (Emmer, 1994; Hargreaves, 1998). ▪ Satisfação, tranquilidade e segurança: quando diferentes tarefas são finalizadas e quando há apoio dos colegas de trabalho (Hatch, 1993) ▪ Humor: certos comentários e comportamentos inesperados na sala de aula foram capazes de despertar momentos engraçados criando, assim, uma atmosfera mais tranquila na sala e bom humor nos professores (Jackson, 1968; Nias, 1989; Hargreaves, 1998).
Emoções negativas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Raiva e frustração: comportamento inadequado de alunos, violações de regras e fatores extraclasse que dificultam um bom ensino (Emmer, 1994; Golby, 1998). Essas emoções também estão relacionadas à falta de cooperação de colegas de trabalho (Bullough <i>et. al.</i>, 1991) e também aos pais que ignoram as normas institucionais ou quando esses se comportam de maneira desrespeitosa. ▪ Ansiedade: típica em professores iniciantes devido à complexidade de aprender a ensinar e a incerteza diante dos objetivos a serem alcançados (Tickle, 1991).

Segundo Zembylas (2003a) e Sutton e Wheatley (2003), dentre outros produzidos nas décadas de oitenta e noventa, os trabalhos mencionados foram significativos para explicar as raízes das emoções no ensino, ou seja, que elas abarcam suas qualidades mais dinâmicas e que não devem estar às margens das preocupações no contexto educacional. Primordialmente, tais estudos, conforme Beach e Pearson (1998) e Hargreaves (1998, 2000), elucidaram e começaram a tratar, no final da década de noventa, questões a serem examinadas sistematicamente como as formas pelas quais o ensino “é (re) moldado por forças sociológicas, políticas e institucionais para o bem ou para o mal de diferentes maneiras sob diferentes condições” ^{xxxiii} (HARGREAVES, 1998, p. 836). Nesta ótica, de acordo com Beach e Pearson (1998), Day e Leitch (2000) e O’Connor (2006), independente da teoria utilizada para tratar das emoções, as pesquisas começaram a atrelá-las a uma circunferência maior de temas educacionais e favorecendo, portanto, mais acessibilidade e amplitude às suas peculiaridades e influências no processo ensino/aprendizagem.

Conforme Schultz e Zembylas (2009), do ano de 2000 em diante, pesquisadores proporcionaram considerável progresso em seus estudos em relação ao papel da emoção no âmbito educacional de forma mais detalhada, já que nas duas décadas anteriores as pesquisas apontaram e deram início a novos direcionamentos. Os autores (ibid., p. 4) afirmam que esses pesquisadores passaram a advogar a ideia de que as emoções estão “inextricavelmente ligadas ao trabalho do professor, ao seu desenvolvimento e sua identidade e, sobremaneira, o modo que elas impactam em suas vidas” ^{xxxiv}. A este respeito, discorro sobre alguns trabalhos, tanto no contexto nacional como no estrangeiro, desta última década que retratam a visão desses autores.

2.3.1.2. Estudos sobre afetividade e emoções de professores nos anos 2000

Nesta seção, discuto alguns trabalhos de pesquisa que foram realizados a respeito dos aspectos afetivos de professores no Brasil e no exterior. Esses trabalhos tiveram como contexto a formação inicial e continuada, escolas públicas e privadas e em universidades. Início com os estudos realizados no âmbito nacional em LA e educação e, em seguida, no contexto estrangeiro.

Recentemente, Coelho (2011) investigou a relação entre experiências, emoções e transformações na vida profissional de 11 professoras de escola pública, as quais fazem parte de um Projeto de Educação Continuada para Professores de Língua Inglesa

(PECPLI). Tendo como finalidade investigar e compreender as experiências e emoções das professoras no contexto de formação continuada em relação aos seus relatos sobre as experiências e emoções vivenciadas em suas práticas, a autora delinea diversas relações significativas que enaltecem a subjetividade das participantes acerca da docência e do papel do PECPLI em suas vidas. Dentre as conclusões obtidas, Coelho (ibid.) declara que o projeto de formação continuada contribuiu diretamente em algumas transformações como no modo em que as professoras viam a si mesmas, os seus alunos e os seus contextos de trabalho. Para a autora:

As experiências e emoções sobre os contextos e seus alunos mostram as professoras mais seguras em suas salas de aula [...]. Elas passam a se ver como pessoas melhores e mais acolhedoras, e como professoras mais competentes e seguras, uma vez que estão motivadas a dar continuidade à sua proficiência linguística e formação acadêmica. (COELHO, 2011, p. 135-136)

Neste sentido, note-se a relevância do projeto em termos de acolhimento e compartilhamento, um espaço que parece ter sido uma espécie de porto seguro para as professoras, as quais se sentiram amparadas e compreendidas profissionalmente e pessoalmente. Desse modo, as oportunidades de partilha entre as profissionais sobre suas experiências em conjunto com a proposta do projeto sugerem que professores necessitam sentir-se amparados. Ainda, revela o valor que tal partilha exerce sobre suas visões, crenças e motivações acerca da docência bem como a significância de projetos de formação continuada na promoção de uma qualidade maior de ensino, de valores, e perseverança.

Esse suporte dado pelo projeto ressaltado por Coelho (op.cit) é evidenciado por Feiman-Nemser (2011). Para a autora, embora alguns aspectos sobre ensino sejam somente aprendidos na prática, isso não implica que professores em formação inicial não necessitem de acompanhamento. Feiman-Nemser (ibid., p. 18) alega que “prover guia e suporte é crucial durante os primeiros anos” da docência, principalmente por que além de terem que ensinar, professores novos “tem de aprender a ensinar”^{xxxv}, pois conforme postula Massey (2006, p. 73), “os primeiros anos de prática tem sido documentados como desafiadores e frustrantes para professores iniciantes”^{xxxvi}. Ainda, os iniciantes, em sua maioria, entram em sala de aula com níveis variáveis de autoconfiança e “todos experienciam choques de realidade e alguns níveis de desencorajamento”^{xxxvii} (TURLEY, *et. al.*, 2006, p. 27).

Baseando-se, principalmente, nas premissas de Humberto Maturana (Biologia do conhecer), a pesquisa de Aragão (2008), realizada em uma universidade federal com sete alunos de Letras, entrelaçou as emoções, experiências e as mudanças ocorridas com foco na formação inicial. Através do uso de filmagens, entrevistas, narrativas, diários e questionário, sua pesquisa teve três propósitos principais: (a) o conflito entre crenças e estilos de aprendizagem, (b) o caráter fluído e instável das emoções na aprendizagem, na reflexão e nas identidades dos professores em formação e (c) o falar inglês. O autor discute que todos os sete participantes consideraram que suas condutas na sala de aula foram influenciadas de maneira “inusitada e significativa” (ARAGÃO, 2008, p. 302) ao perceberem a maneira com que todo o processo de reflexão sobre suas emoções, ações estavam correlacionados em seus processos de aprendizagem de língua inglesa. Para o autor, “na reflexão, damos significados às experiências e adentramos num domínio em que passamos a nos ver responsáveis pelos nossos atos, ao dar-nos conta das consequências de nossas emoções” (ibid., p. 305).

O'Connor (2008, p. 117) investigou a identidade e experiências emocionais de três professores de ensino médio de várias escolas nos Estados Unidos sob a perspectiva do que ela denomina de ‘caring’. Para a autora, este termo refere-se “às aquelas emoções, ações e reflexões que resultam de um desejo do professor em motivar, ajudar ou inspirar seus alunos”^{xxxviii}. O'Connor afirma que os professores geralmente possuem elevado comprometimento pessoal com a profissão e carreira e a autora defende a ideia de que as emoções desses profissionais contribuem para a formação de suas identidades. Dentre as participantes, Cristina teve, durante a pesquisa, duas experiências em contextos diferentes. Segundo a autora, a professora sempre manteve o ato de ‘caring’ positivamente. Porém, na segunda escola, Cristina assumiu um papel que ela não estava preparada e nem pretendia: o de orientadora educacional. Com isto, a professora se viu diante de conflitos, visto que seu novo papel na escola não condizia inteiramente com seus desejos. Todavia, o que a fez continuar trabalhando na instituição foi a relação emocional que ela já havia estabelecido com os alunos. Nesta ótica, a autora postula que as condições políticas da escola acabaram por influenciar novas emoções na professora. Assim, dependendo das normas existentes e impostas, o ato de ‘caring’ pode se tornar algo “difícil resultando em muitos professores se sacrificando”^{xxxix} (ibid. p. 121) e, conseqüentemente, vivenciando emoções que agirão sobre suas formações de identidade.

O trabalho de Silva (2007) investigou os fatores que levam ao fracasso ou sucesso na aprendizagem de língua inglesa por 6 alunos adultos em uma escola privada no estado de Goiás. A hipótese principal é de que fatores afetivos exercem grande influência para ambos os casos. Segundo Silva (2007, p. 82), no que diz respeito aos professores, os dados sugeriram que estes tem um papel significativo na “tarefa de propiciar uma atmosfera agradável” em sala de aula, embora as autoras aleguem que o professor não deve ser responsável por todos os acontecimentos neste ambiente, mas os dados obtidos, mostraram que “cabe a ele a tarefa de conduzir o grupo”. Dentre os participantes, abro um espaço para os dados da professora Inês. Para ela, a afetividade é um fator importante na sala de aula de inglês, visto que ela oferece aproximação deixando tanto o professor como o aluno mais confortável. No que concerne às atividades preferidas de Inês, ela acredita que são aquelas que envolvem questões do dia-a-dia e que, para a autora, tal fato remete “a um dos princípios do ensino humanista”, ou seja, “sobre a relevância do significado pessoal e a própria experiência do aprendiz estarem presentes em sala de aula” (ibid., p. 52). Por fim, a autora relata que Inês vê o elogio como algo positivo para a aprendizagem: “eu acho quando o professor te elogia [...] o elogio motiva o aluno, eleva o ego do aluno” (op. cit.). Silva (2007) aponta em seus resultados que o papel da afetividade na aprendizagem do inglês leva ao fracasso quando se vê um descompasso entre alunos e professores não somente em termos de emoções e sentimentos negativos, mas estes entrelaçados com crenças e disposições, por exemplo. Por outro lado, a afetividade contribui para o sucesso uma vez vista e reconhecida por ambas as partes, quando compartilhada mutuamente visando o respeito e compreensão das diversidades das emoções e sentimentos experienciados em sala.

Em educação, Chaves (2009) procurou investigar os sentimentos de quatro professores (dois homens e duas mulheres) do ensino fundamental II de escolas públicas sobre a indisciplina dos alunos. Dentre os sentimentos relatados pelas professoras diante da indisciplina de alunos e alunas adolescentes, o autor ressalta: “impotência, sentir-se abalada, sentir-se desrespeitada, sentir-se transtornada” (ibid. p. 104). Segundo o autor, cada sentimento teve vários fatores elencados, sendo que a predominância incidiu-se no sentimento de frustração. Chaves (ibid.), afirmou que, em muitos casos, sentimentos como frustração, raiva e tristeza decorriam devido à intensidade dos problemas vivenciados. Por esta razão, o autor “conclui que quanto maior o efeito da emoção, menor o número de recursos que o indivíduo dispõe para lidar com a situação” (ibid. p. 106). Com isto, muitos professores se viam sem recursos e

já não pareciam conseguir lidar com as situações de indisciplina. Ao contrário das professoras investigadas em Coelho (2011), todos os profissionais no trabalho de Chaves (2009) sentiram:

A necessidade de acolhida institucional aos docentes, fomentando espaços de escuta, reflexão tanto individual como coletiva, na formação continuada, para que estes (as) percebam os efeitos da emoção e corticalizem a intervenção efetuando os ajustes necessários, criando assim um clima favorável ao ensino-aprendizagem (CHAVES, 2009, p. 108).

Embora dois dos participantes em Chaves tenham mais de 20 anos de carreira, note-se, portanto, que o longo tempo de experiência não contribui para o professor manusear as regras emocionais e o trabalho emocional em seus benefícios, o que valida, assim, a relevância de um projeto como descrito em Coelho (ibid.). Da mesma forma, os dados em Chaves (ibid.) relevam a importância discutida em Feiman-Nemser (ibid.) e Massey (ibid.) sobre o suporte e acompanhamento que deve ser dado aos professores iniciantes. Por fim, os resultados de Chaves (2009) remetem a um aspecto abordado por Cheng e Davis (2009) sobre a relação aluno/professor. Esses autores alegam que professores normalmente fazem grandes investimentos pessoais e profissionais no exercício de seus ofícios, porém, tendem a sentir emoções negativas quando o comportamento do aluno fere ou ameaça qualquer dos objetivos traçados por eles. Infere-se, assim, que os participantes em Chaves (ibid.) tiveram, talvez, muitos de seus objetivos ameaçados pelos alunos.

Por fim, Almeida e Mahoney (2009) exploraram a afetividade de professores no ensino superior. Ao todo, foram 17 docentes investigados, com idades entre 28 e 59 anos cujo tempo de docência variou de 1 a 33 anos. A pesquisa se constituiu de duas etapas. Na primeira houveram relatos escritos por intermédio de questionários abertos enquanto na segunda, os relatos foram orais por meio de entrevistas. Os estados afetivos positivos e negativos (mais de 20 nomeações) foram enquadrados cada um nas seguintes categorias: (a) no preparo das aulas, (b) no desenvolvimento das aulas e (c) ao final das aulas. Em seguida, as autoras expõem dois quadros no que concerne o tipo de comportamento dos alunos que estimulam e desestimulam o professor. Dente os resultados obtidos de Almeida e Mahoney (2009, p. 154-156), exponho, na Tabela 06 e 07, alguns dados relevantes para esta pesquisa nas categorias durante e após as aulas.

Tabela 06: Afetividade positiva de professores do ensino superior (Almeida e Mahoney, 2009)

NO DESENVOLVIMENTO DAS AULAS	
Sentimentos positivos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Alegria: “quando alunos apresentam um bom trabalho/falam que aprenderam e se alegraram com o resultado” (p. 154) ▪ Satisfação: “quando há boas discussões/boas intervenções dos alunos/os alunos se envolvem” (p. 155)
AO FINAL DAS AULAS	
Sentimentos positivos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Esperança: “quando houve boas discussões/ houve interesse” (p. 155) ▪ Satisfação: “quando houve boas discussões/foram cumpridos os objetivos e quando foram resolvidos os problemas” (p. 155)

Tabela 07: Afetividade negativa de professores do ensino superior (Almeida e Mahoney, 2009)

NO DESENVOLVIMENTO DAS AULAS	
Sentimentos negativos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tristeza e raiva: “quando os alunos faltam com o respeito com os colegas e professor e extrapolam os limites da boa convivência” (p. 156) ▪ Irritação: “Quando há conversas paralelas” (p. 156)
AO FINAL DAS AULAS	
Sentimentos negativos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Frustração e desânimo: “Quando não conseguiu resolver algum problema” (p. 156)

Embora as autoras apresentem vários estados afetivos e as razões para esses, elas, por outro lado, não tecem maiores considerações a respeito dos dados obtidos por ser este trabalho um recorte de uma pesquisa mais ampla. Porém, Almeida e Mahoney (ibid., p. 161) trazem uma observação ao final do estudo ao falar da crise institucional das universidades salientando assim, alguns indicadores desta situação, tais como “as referências dos professores ao número excessivo de alunos, à falta de tempo para preparar suas aulas, a sentir-se sozinho, a não ter com que trocar experiências [...] e não ser respeitado pela instituição”. Creio que estas observações feitas, que para as autoras “fogem do escopo” do estudo (ibid., p. 161), não deixam de representar uma alusão a gama de estados afetivos expressos pelos professores investigados.

Neste capítulo, apresentei os pressupostos teóricos que apoiam esta pesquisa, Primeiramente, discorri sobre as definições de emoção e afetividade bem como os conceitos que emprego desses termos e a razão de utilizá-los em conjunto. Na segunda parte, discorri sobre as emoções e fatores afetivos na LA no intuito de enfatizar a escassez de produção de trabalhos que envolvem a afetividade de alunos e, principalmente, de professores por uma perspectiva intrapessoal, pois grande parte dos estudos produzidos incidem mais sobre os aspectos intrínsecos do aprendiz, como a ansiedade. Na terceira parte, falei brevemente sobre a área de formação e professores procurando mostrar que a afetividade parece não ter ainda grande destaque nesta área, como as crenças e a reflexão. Ao final, apresentei pesquisas que exploram a afetividade de professores, em formação inicial e continuada, tanto no âmbito nacional como no estrangeiro em contextos diferentes como em escolas privadas, públicas e em universidades.

Finalizadas as revisões sobre estudos com foco na afetividade e emoções de professores nos anos 2000, descrevo, no próximo capítulo, sobre os percursos metodológicos empregados neste trabalho.

Neste capítulo, que está dividido em quatro seções, são descritos os procedimentos metodológicos empregados nesta pesquisa. Na primeira seção, faço uma breve revisão sobre a pesquisa qualitativa e estudo de caso por este estudo se enquadrar nessas categorias. Na segunda, apresento informações sobre o contexto e participantes da pesquisa. Na terceira, descrevo os instrumentos de coleta utilizados: (1) Diários, (2) Entrevistas, (3) Observação de aulas e (4) Gravação de aulas em áudio. Por fim, discorro sobre os procedimentos utilizados para a análise dos dados.

3.1. Natureza da pesquisa

Este estudo se caracteriza como uma pesquisa de natureza qualitativa, mais especificamente, como um estudo de caso.

Na LA, a pesquisa qualitativa tem tido grande reconhecimento desde a década de 90 (DÖRNYEI, 2010) com várias pesquisas desenvolvidas no Brasil e no exterior, com o foco em professores e alunos e suas experiências, concepções, interações e ações. Essas pesquisas visam, em linhas gerais, “buscar esmiuçar a forma como as pessoas constroem o mundo à sua volta, o que estão fazendo ou o que está lhes acontecendo em termos que tenham sentido” (ANGROSINO, 2008, p. 8).

De acordo com Denzin e Lincon (2005a, p. 3 *apud* Flick 2009, p. 16), a pesquisa qualitativa compreende uma postura interpretativa e naturalística diante do mundo implicando que “os pesquisadores desse campo estudem as coisas em seus contextos naturais tentando entender ou interpretar os fenômenos em termos dos sentidos que as pessoas lhes atribuem”. Nesta linha, Godoy (1995, p. 62), enumera um conjunto de fatores que auxiliam na caracterização de uma pesquisa qualitativa, dentre eles o “caráter descritivo, o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida”. Angrosino (2008, p. 8-9) comenta que este tipo de pesquisa visa “abordar o mundo ‘lá fora’ (e não em contextos especializados de pesquisa, como os laboratórios) e entender, descrever e, às vezes, explicar os fenômenos sociais ‘de dentro’ de diversas maneiras diferentes”, como ao analisar experiências de indivíduos ou de grupos. Para Burns (1992, p. 22 *apud* MASTRELLA, 2002, p. 40), isso implica que determinados fatos ou fatores sociais,

“não podem ser vistos como fixos, e quantificar é encobrir a diversidade de significados múltiplos e socialmente construídos”.

Por ser uma investigação com apenas duas participantes, esta pesquisa se configura como um estudo de caso. Esse pode ser caracterizado como um estudo de uma unidade bem definida como, dentre outros, um programa, uma instituição, uma pessoa ou até mesmo grupos (PATTON, 1990; DÖRNYEI, 2010) que objetiva conhecer e analisar seu ‘como’ e seus ‘porquês’. Nesta perspectiva, se revela um tipo de pesquisa com grande caráter descritivo. Não há intenção por parte do pesquisador de fazer quaisquer intervenções sobre a situação estudada, mas sim compreendê-la como um todo e entendê-la da maneira que é construída e emergida no contexto. Todavia, para alguns autores (YIN, 1984; MERRIAM, 1988; SILVERMAN, 2009), estudos de casos não necessariamente se revelam puramente descritivos, já há possibilidades de se ter alcance analítico bem como interrogar a situação e, também, oferecer novas teorias e questões para futuras investigações.

3.2. Descrição do contexto e participantes

Este estudo foi desenvolvido no curso de extensão em língua inglesa (CELIN) da Universidade Federal de Viçosa, em Minas Gerais. Desde sua criação no final da década de 90, o projeto de extensão destina-se a oferecer aos alunos de Letras (Português/Inglês) a oportunidade de iniciação na prática do ensino enquanto alunos. Os estagiários estão em constantes atividades voltadas para sua formação e recebem supervisões e orientações de profissionais da mesma universidade.

Os alunos de Letras que se interessam em fazer parte deste projeto precisam passar por três etapas, a saber: (1) uma entrevista em inglês, (2) TTC (Teachers’ Training Course) e (3) Prova didática. O TTC é um curso de curta duração, em que se fazem leituras teóricas acerca das habilidades da língua inglesa bem como aspectos voltados ao ensino e aprendizagem de línguas, de modo geral, procurando manter o foco reflexivo nesse percurso. Durante o TTC, os futuros professores também ministram mini-aulas que são comentadas pelo professor e através das quais o aluno é levado a refletir sobre sua atuação, tendo em vista as discussões teóricas realizadas no decorrer do curso. Ao final, os candidatos dão uma aula que é avaliada por professores do Departamento e são assim aprovados (ou não) para iniciar sua atuação no projeto.

Os alunos professores do CELIN, durante o período de permanência no projeto, possuem oportunidades de crescimento profissional através das reuniões pedagógicas, observações de aulas e dos workshops oferecidos. As reuniões são oferecidas quinzenalmente e tem como objetivo reunir os alunos professores para discutir aspectos gerais referentes às suas práticas sobre a relação teoria e prática, em que eles compartilham experiências e conhecimentos. Os workshops, sobre temas diversos sobre ensino e aprendizagem de língua inglesa são apresentados, em sua maioria, pelos próprios estagiários.

O projeto atende aos alunos universitários de diversos cursos bem como a comunidade local com aulas de língua inglesa que vão do nível básico ao avançado e que é dividido em seis níveis (Starter ao nível cinco). No momento, conta com aproximadamente 40 estagiários que dividem um total de 60 turmas, aproximadamente, as quais podem ser de caráter extensivo e intensivo. Na primeira, os alunos tem duas aulas semanais com carga total de 60h semestrais sendo que cada nível tem um ano de duração (Ex: 3A – primeiro semestre e 3B – segundo semestre), já na segunda, os aprendizes tem aulas diárias de 1h ou 3 aulas semanais com 1h50m somando 90h semestrais sendo que o nível é feito em um semestre. Ambas as categorias possuem horários alternativos no intuito de melhor atender a demanda.

Uma vez que essa pesquisa tem como objetivo investigar os estados afetivos que permeiam a prática de professores de inglês nos primeiros anos de experiência profissional, foram escolhidas duas alunas-professoras, as quais são alunas de Letras (habilitação Português/Inglês) e que atuam como professoras de inglês no curso de extensão (CELIN). As professoras serão aqui referidas como Nina e Flor, nomes fictícios escolhidos por elas, para a apresentação e discussão de seus relatos.

Nina tem 25 anos e sempre estudou em escolas estaduais. Segundo a participante, o único contato com inglês foi no ensino fundamental e médio. No período de coleta de dados (2011/1), Nina estava cursando o oitavo semestre de graduação. A participante começou a dar aulas de inglês no CELIN em Agosto de 2010 e estava, portanto, prestes a completar um ano de experiência no referido curso ao final do semestre. Porém, o CELIN não foi sua única experiência. Em 2007, ela já lecionava aulas de inglês para um curso pré-vestibular somando, assim, 4 anos de experiência em sala de aula.

No CELIN, Nina lecionava inglês para uma turma de iniciantes que nomearei de iniciante B. A turma tinha 12 alunos, os quais eram funcionários da universidade e com

faixa etária entre 28 a 55 anos. A grande maioria desses alunos foram os mesmos que Nina teve no semestre anterior (2010/2), no iniciante A.

Flor, 24 anos, sempre estudou em escolas particulares e começou a estudar inglês aos 10 anos em cursos privados e, durante a graduação, teve sua primeira experiência internacional. Flor ficou seis meses no Alabama (2009/1), onde deu aulas de inglês para estrangeiros uma vez por semana, e passou, também, um semestre em Londres (2010/1). Durante a coleta de dados, ela cursava o último período da graduação e completaria, em julho, três anos de experiência no CELIN, que foi seu primeiro contexto de trabalho.

A turma de inglês de Flor durante a coleta de dados foi de nível avançado, que nomearei de avançado B, na qual a professora realizou uma pesquisa com seus alunos durante o semestre. Havia 9 alunos em sua turma, os quais eram de diferentes cursos de graduação, com exceção de uma aluna que era professora. A faixa etária dos discentes era entre 19 a 36 anos.

3.3. Instrumentos de coleta de dados

Nesta seção, apresento os instrumentos de coleta de dados selecionados para esta pesquisa, a saber: a) diários, b) entrevistas, c) observação de aulas, e d) gravação de aulas em áudio.

3.3.1. Diários

O uso de diários em pesquisas vem de longa data. Kaun (2010, p.134) salienta que estudos em Sociologia, Medicina e Psicologia utilizam-se do diário “como instrumento de coleta de dados desde o início do século XX”^{xi}. Dörnyei (2010, p.156) expõe que, embora tenha sido empregado por milhares de anos “para registrar os eventos da vida diária das pessoas”, o diário como método de investigação “teve início no campo da Psicologia para estudar as emoções e humor” no cotidiano das pessoas e “vem sendo utilizado por pesquisadores sociais somente desde a década de 70 em diante”^{xii}. Bolger *et. al.* (2003, p. 580) afirma que, na psicologia, os diários provêm um “conjunto poderoso de métodos para estudar fenômenos humanos, incluindo processos referentes à personalidade”.

Na LA, de acordo com Dörnyei (2010, p.156), esse instrumento passou a ser utilizado como método investigativo na década de 80 no intuito de obter informações sobre os aspectos “particulares da experiência na aprendizagem de línguas pelos próprios aprendizes” bem como pelos “pais, os quais registravam o desenvolvimento da segunda língua em suas crianças”^{xlii}. Para Bolger *et. al.* (2003, p. 580), os diários são, em linhas gerais, “instrumentos de auto-relatos usados repetidamente para examinar experiências em curso”^{xliii}. De forma mais detalhada e voltada ao contexto de ensino e aprendizagem, Lally (2002) baseia-se em Bailey (1985) e afirma que:

Os diários no processo ensino-aprendizagem exploram as reações, os sentimentos e as impressões sobre a experiência na aprendizagem (eu acrescentaria, ensino) de línguas. Ao utilizar diários, o aluno ou professor pesquisador registra tudo que ele percebe e julga importante para a experiência educacional presente^{xliv}. (LALLY, 2000, p. 224-225)

Vários autores apontam as vantagens dos diários como instrumento de pesquisas. Como ilustrado na tabela 08, os benefícios sugerem que esse instrumento fornece ao pesquisador a chance de obter informações e entendimentos mais detalhados acerca do que acontece, de forma geral, na sala de aula.

Tabela 08: As vantagens do diário enquanto instrumento de pesquisa

AUTORES	VANTAGENS
Nicholl (2010)	✓ Auxilia o pesquisador a ter “acesso às interpretações” ^{xlv} que as pessoas dão aos seus próprios mundos (p. 16).
Griffee (2005)	✓ Oferece mais detalhes dos eventos. ✓ Apresenta uma “cronologia de eventos e um repositório para reflexões de cunho emocional” ^{xlvi} ao avaliar a própria aula. (p. 36)
Sá (2002)	✓ Oferece “fortes potencialidades para análises e entendimentos dos processos sociais que ocorrem na sala de aula” ^{xlvii} (p. 152).
Lally e Velebra (2000)	✓ Permite “identificar e examinar atitudes e crenças sobre a aprendizagem (acrescento ensino) de línguas”. (p. 108) ✓ Possibilita a oportunidade de “mapear áreas para maiores investigações em sua própria sala de aula” ^{xlviii} (p. 108).
Numrich (1996)	✓ Descobre aspectos/fatores que levam ao sucesso (ou falta deste) na aprendizagem da segunda língua. ✓ Possibilita obter informações sobre o ensino na sala de aula, sendo que outros tipos de coleta como a

	observação e entrevista, não poderiam alcançar.
Richards e Lockhart (1997)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Explora as reações pessoais perante acontecimentos na sala de aula ou escola. ✓ Fornece perguntas e observações sobre problemas que ocorrem no ensino. ✓ Provê descrições de aspectos significantes das aulas ou eventos escolares. ✓ Provê ideias para análises futuras ou notas sobre fatos que necessitam de ação.

Mesmo diante dos benefícios atribuídos ao uso do diário como método de pesquisa, Sá (2002, p. 153) chama a atenção para o fato de que este instrumento pode “conter somente uma pequena parte dos eventos que ocorreram dentro da sala de aula. Portanto, o pesquisador deve estar ciente do que acontece durante a aula e ser capaz de, a qualquer instante, focar sua atenção em eventos com especial relevância”^{xlix}. Por isso acredito ser importante termos vários instrumentos na triangulação de métodos, conforme salientado por Flick (2009).

O primeiro instrumento a ser preparado e utilizado foram os diários. Flor e Nina receberam um caderno, que continha, na contracapa, seus nomes, seus respectivos níveis e o título ‘diário de aulas’. As participantes foram orientadas a registrar o máximo de impressões possíveis acerca dos eventos ocorridos, das atividades feitas, das reações dos alunos e, sobretudo, de registrar detalhadamente sobre suas emoções e sentimentos a cada aula dada. Dadas as explicações sobre o propósito dos diários, as participantes passaram a registrar informações de cunho descritivo, avaliativo e, sobretudo, os aspectos de ordem emotivo-afetiva sobre as experiências vividas. No período de quase quatro meses (de Abril a Julho), a participante Nina registrou dezenove (19) entradas em seu diário (vide anexo 03) sendo sete (7) no mês de Abril, oito (8) em Maio, três (3) em Junho e uma (1) em Julho. Já Flor registrou, no mesmo período, dezesseis (16) entradas (vide anexo 07) sendo quatro (4) para o mês de Abril, oito (8) em Maio e quatro (4) em Junho.

3.3.2. Entrevistas

Conforme Dörnyei (2010), a entrevista é o método mais utilizado em trabalhos qualitativos. Isso pode estar relacionado a afirmação de Angrosino (2009), de que as entrevistas permitem “sondar significados e explorar nuances, além de capturar as áreas

obscuras que podem escapar às questões de múltipla escolha, as quais meramente se aproximam da superfície de um problema” (ibid., p. 62). Para Silverman (2009, p.139), as entrevistas conseguem compartilhar com qualquer conversa “um envolvimento nas realidades morais”, oferecendo “uma rica fonte de dados que proporciona acesso ao modo como as pessoas relatam tanto seus problemas quanto sua boa sorte”.

De acordo com Dörnyei, (2010, p. 134) os tipos mais comuns de entrevista são as denominadas estruturadas, as não estruturadas e as semi-estruturadas. Neste trabalho, utilizei a entrevista semi-estruturada. Sendo uma das entrevistas mais utilizadas em pesquisas na LA, a semi-estruturada é assim denominada por ser considerada um meio termo entre os tipos estruturada e não estruturada (DÖRNYEI, op. cit.). No que concerne às suas peculiaridades, Vieira-Abrahão (2006) resume de forma precisa o caráter desse tipo de entrevista afirmando que:

Elas são caracterizadas por uma estrutura geral, mas permitem maior flexibilidade. [...] O pesquisador prepara algumas questões orientadoras, ou procura ter em mente algumas direções gerais que orientarão o seu trabalho. Essas questões ou direções gerais são, então, utilizadas sem que seja uma ordem fixa, o que permite a emergência de temas e tópicos não previstos pelo entrevistador. É um instrumento que melhor se adequa ao paradigma qualitativo por permitir interações ricas e respostas pessoais. [...] Tem-se, ainda, a vantagem de permitir que as perspectivas dos entrevistados componham a agenda da investigação. (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p. 223)

A escolha por este instrumento para esta pesquisa se justifica por duas razões. Primeiramente, conforme sugere Flick (2009), o pesquisador deve procurar utilizar mais de um instrumento de coleta para haver a triangulação dos dados no intuito de prover uma melhor argumentação e, principalmente, atribuir mais credibilidade na discussão dos dados obtidos. Em segundo, por acreditar que a entrevista poderia ser capaz de fornecer informações mais aprofundadas com relação aos registros nos diários, uma vez que eles poderiam conter fatos parcialmente relatados perante os eventos acontecidos na sala de aula (SÁ, 2002) e, também, aos registros das observações de aulas. Nessas, tive a oportunidade de presenciar situações nas quais certos estados afetivos pareciam emergir nas participantes, mas não poderia averiguar e/ou confirmar tal percepção no percurso de observação. No caso de Nina, por exemplo, presenciei a abordagem de um aluno sobre sua prova oral que pareceu deixá-la incomodada perante os outros. Porém, somente com a entrevista pude adentrar mais no assunto. Já no caso de Flor, as

entrevistas revelaram emoções negativas que a professora estava vivenciando por conta do comportamento de uma aluna e que não constavam nos registros de seu diário.

As três entrevistas semi-estruturadas feitas com as participantes foram com base no discutido por Dörnyei (2010, p. 134-135) a respeito das sessões múltiplas de entrevista. Utilizando-se das premissas de Polkinghorne (2005) e Seidman (1998), o autor relata que, embora a típica entrevista qualitativa seja a de uma sessão somente com duração de 30 a 60 minutos, ela pode não ser suficiente o bastante para gerar descrições mais completas para, então, chegar a resultados mais aprofundados. Diante disto, sugere-se que o pesquisador utilize “uma sequência de três entrevistas com o mesmo participante”¹ no intuito de obter mais abrangência (ibid., p. 134). Dörnyei (op.cit.) acrescenta que a primeira entrevista tem a finalidade de ‘quebrar o gelo’ e proporcionar um bom relacionamento, além de oferecer uma variedade razoável “das áreas a serem investigadas posteriormente”^{li}. O autor ressalta que:

O intervalo entre a primeira e segunda entrevista permite ao entrevistador preparar um guia de entrevista mais sob medida para a segunda sessão e também oferece ao entrevistado a chance de pensar mais a fundo sobre a experiência. Como resultado, a segunda entrevista é mais focada que a primeira. Finalmente, tendo analisado as transcrições das duas primeiras sessões, o pesquisador, na terceira entrevista, pode fazer maiores questionamentos a fim de completar e clarear os relatos^{lii} (DÖRNYEI, 2010, p. 135).

Assim, a primeira entrevista conduzida teve suas primeiras perguntas (vide anexos 04 e 08) voltadas às informações pessoais como origem, família e amigos, pois tais perguntas iniciais podem ajudar o entrevistado a sentir-se mais calmo e, conseqüentemente, encorajado (DÖRNYEI, 2010) a se abrir um pouco mais. A segunda, (vide anexos 05 e 09) já se mostrou mais direcionada aos eventos ocorridos na sala de aula, principalmente focando a afetividade das professoras, as quais guiaram, por diversos momentos, o rumo e o foco da conversa. Por fim, a terceira e última entrevista (vide anexos 06 e 10) foi realizada somente após as transcrições das duas primeiras e, sobretudo, após leituras minuciosas dos registros nos diários em conjunto com as transcrições e as notas de campo do pesquisador, que foram feitas durante as observações de aulas. Isso se deve ao fato de que novas questões, dúvidas e intravisiões poderiam emergir durante as transcrições em si bem como na leitura destas juntamente com os outros dados já obtidos. Conforme Gibbs (2009, p. 33), o benefício em se fazer a própria transcrição, por exemplo, é que o pesquisador já inicia as análises dos dados e

pode “escutar as gravações com cuidado, ler e conferir a transcrição produzida” [...] fazendo, assim, com que você “se familiarize muito com o conteúdo. Inevitavelmente, você começa a gerar novas ideias para os dados”. A Tabela 09 ilustra os detalhes das entrevistas realizadas.

Tabela 09: Informações sobre as entrevistas realizadas.

NINA	DATA	DURAÇÃO
Entrevista 01	13/Junho/2011	44min 36s
Entrevista 02	05/Julho/2011	1h 2min 9s
Entrevista 03	28/Outubro/2011	25min 55s
FLOR	DATA	DURAÇÃO
Entrevista 01	13/ Junho /2011	26min38s
Entrevista 02	01/ Julho /2011	32min52s
Questionário ¹⁸	26/ Outubro /2011	-----

3.3.3. Observações de aulas

As observações não-participantes (DÖRNYEI, 2010) ocorreram no intuito de poder examinar, perceber e presenciar eventos que poderiam ocorrer durante as aulas e que, por motivos quaisquer, poderiam não estar presentes nos diários. Também tiveram como objetivo triangular as interpretações do observador com as das participantes.

Cada observação de aula foi registrada com notas de campo. De acordo com Gibbs (2009, p. 46) as notas de campo são “notas mentais (para lhe ajudar a se lembrar de quem, o que, por que, quando, onde, etc) e podem ser produzidas enquanto ainda se está em campo ou imediatamente após sair dele”. O autor ainda relata que elas “são uma forma de representar um evento, relatando aspectos relacionados ou não ao evento em si, sendo assim, interpretações do mundo”. Conforme a Tabela 10, foram feitas 17 observações nos meses de Abril a Junho gerando um total de 9 entradas para a participante Nina e 8 entradas para a participante Flor. Nas minhas notas de campo fiz anotações referentes ao máximo de eventos ocorridos na sala de aula, como a participação, disposição, envolvimento dos alunos e das professoras, mas,

¹⁸Devido ao retorno da participante a sua cidade natal no mês de julho de 2011, foi enviado a participante um questionário via e-mail como forma de substituir a última entrevista. Ressalto que a primeira ideia foi de realizar a entrevista via skype, pois é possível adicionar um dispositivo que permite gravar a conversa. Porém, foi feito um teste e esse mostrou falhas durante a gravação, motivo pelo qual optei pelo questionário escrito.

principalmente, anotações que registraram minhas impressões sobre os estados afetivos das professoras na relação com os alunos, nas explicações do conteúdo e no desenvolvimento das atividades.

Tabela 10: Informações sobre as observações feitas

NINA	Dia das observações	Notas de campo
Abril	06/13/20/22	5 entradas
Mai	04/18	2 entradas
Junho	18/10/29	3 entradas
Total	09	09
FLOR	Dia das observações	Notas de campo
Abril	21/28	2 entradas
Mai	15/17/24/26	4 entradas
Junho	07/09	2 entradas
Total	08	08

3.3.4. Gravação de aulas em áudio

Por mais que o pesquisador possa observar as aulas de forma cuidadosa e minuciosa, creio que esse poderá, por motivos diversos, não notar certos acontecimentos relevantes a respeito das ações dos alunos e da professora no momento real que poderão ser relevantes para o contexto afetivo. No entanto, o registro em áudio das aulas desta pesquisa possibilitou a expansão dos argumentos referentes aos relatos dos diários, por exemplo, por apresentarem registros dos fatos ocorridos de forma integral. Em outras palavras, foi uma forma de assegurar com exatidão os eventos diversos ocorridos. Além disso, foram úteis para ilustrar, de forma escrita, alguns eventos nos quais as participantes vivenciaram situações disparadoras de emoções provenientes das interações com seus alunos. Ao total, foram feitas nove gravações em áudio das aulas de Nina¹⁹ e nove das aulas de Flor. Essas gravações foram feitas durante as observações (Vide datas na subseção 3.4.3.).

¹⁹Das nove (9) gravações feitas, a primeira (06/04/2011) foi perdida acidentalmente na transferência do arquivo para o computador.

3.4. Análise dos dados

Segundo Patton (1990, p. 371), o desafio da pesquisa qualitativa é dar sentido a uma grande quantidade de dados bem como a redução da quantidade de informação e a identificação de padrões significativos para o desenvolvimento da argumentação pelo pesquisador. Nessa perspectiva, adotei os critérios de análise de dados sugeridos por Holliday (2005). O autor discute que após a coleta dos dados, esses, por terem sido recentemente retirados da realidade, se mostram ainda puros, não trabalhados (o que ele denomina de *raw data*) e até mesmo confusos, complexos e misturados. Assim, segundo Holliday (ibid.) os dados devem ser tematicamente organizados para, posteriormente, serem inseridos no processo de escrita. Para isso, Holliday (ibid., p. 98) alega que o pesquisador necessita entender a relação entre dados e evidência e a escrita “como apresentação e discussão dessa evidência dentro do contexto da argumentação”^{liii}. Salienta, também, que as tematizações feitas se tornam as bases para o capítulo de discussão e resultados sendo que sob cada eixo temático o pesquisador desenvolve sua discussão e a usa como evidência para a argumentação conclusiva.

Ao finalizar a coleta dos dados desta pesquisa, foram feitas análises de todas as informações provindas de todos os instrumentos utilizados. Primeiramente, procurei identificar e categorizar os mais variados estados afetivos nos relatos das duas participantes para ter uma visão geral de suas afetividades durante suas práticas enquanto professoras de língua inglesa. Assim, foram identificados e listados os estados afetivos positivos e negativos de cada uma, os quais foram, em sua maioria, descritos ou nomeados pelas próprias professoras. Durante esse percurso, notei semelhanças e diferenças no que diz respeito aos estados afetivos descritos bem como suas fontes indutoras vindos dos mais diversos instrumentos de coleta. Assim, o segundo passo deste processo foi listar as fontes indutoras, ou seja, as razões que levaram as participantes a vivenciarem a afetividade positiva e negativa. Por exemplo, o relacionamento aluno-professor foi fonte indutora de estados afetivos negativos e positivos tanto para Nina quanto para Flor, sendo que tal relacionamento apresentava diferenças e peculiaridades em cada participante. Desta forma, os estados afetivos encontrados foram agrupados em eixos temáticos. Mais precisamente, tais eixos temáticos aqui se dão pela forma de situações indutoras da afetividade (positiva ou negativa) que as professoras vivenciaram. Portanto, um determinado eixo temático contém diversos estados afetivos (positivos ou negativos) como alegria, satisfação, birra,

medo e frustração. Conseqüentemente, utilizou-se de excertos de fontes variadas de dados bem como as anotações de campo do pesquisador para descrever, interpretar, dar suporte e discutir o tema encontrado. Da mesma forma, procedeu-se para os outros temas seguintes, buscando, portanto, responder às perguntas de pesquisa. A tabela 11 traz uma síntese desses eixos temáticos.

Tabela 11: Síntese dos eixos temáticos provindos das análises dos dados

NINA	
Eixos temáticos (fontes indutoras de estados afetivos negativos)	1. O relacionamento com os alunos 2. A presença do pesquisador
Eixos temáticos (fontes indutoras de estados afetivos positivos)	1. O relacionamento com os alunos/Interação professor- aluno: fonte de prazer 2. O contexto educacional
FLOR	
Eixos temáticos (fontes indutoras de estados afetivos negativos)	1. O relacionamento com os alunos (Aluna Carina)
Eixos temáticos (fontes indutoras de estados afetivos positivos)	1. Retorno dos alunos ao planejamento das aulas. 2. O bom relacionamento com os alunos.

Finalizadas as descrições e detalhamento dos percursos metodológicos empregados neste estudo, início no capítulo que se segue a apresentação e discussão dos resultados.

CAPÍTULO 4

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo, apresento e discuto os resultados que estão divididos em três seções. Na primeira, traço o perfil da aluna professora Nina e, nas subseções subsequentes, exponho e discuto sobre os estados afetivos vivenciados pela participante. Na segunda, delinco o perfil da aluna professora Flor e, nas subseções seguintes, discorro sobre os estados afetivos relatados por ela. Por fim, na terceira, apresento a comparação dos estados afetivos das duas participantes e discuto sobre as possíveis razões para essas diferenças e semelhanças.

4.1. Perfil da participante Nina

“A minha maior virtude é essa, é gostar de ensinar”
(Nina: Entrevista 01)

Nascida em uma pequena cidade do interior de Minas Gerais, a participante Nina, 25 anos, cursou todo o ensino fundamental e médio em escolas estaduais. Após o ensino médio, Nina fez um curso pré-vestibular em sua cidade natal em 2004. Neste mesmo curso pré-vestibular, a participante teve sua primeira experiência como professora de inglês e, até o período de coleta de dados, continuava a lecionar inglês nesse curso. No ano de 2005, Nina ingressou na Universidade e alegou que, pouco tempo antes, não tinha certeza do que queria, uma vez que passava por um período difícil em sua vida familiar, o que a levou a optar pelo curso de Cooperativas. Dois anos mais tarde, em 2007, Nina passa a cursar Letras, após fazer uma prova de transferência.

A aprendizagem da língua inglesa²⁰ ocorreu, de fato, na Universidade e foi marcado por dificuldades, visto que Nina se via muito aquém do nível dos colegas de sala. A participante alega que esse foi um período marcado pelos estados afetivos de impotência e confusão.

²⁰ Segundo a participante, as aulas de inglês no cursinho pré-vestibular são dadas em português bem como as aulas que teve em seu processo escolar, por esse motivo, Nina considera que somente teve contato, de fato, com a língua na universidade com seus professores e colegas falando em inglês.

Eu nunca tive contato com inglês. Nunquinha na minha vida. [...] Você precisava ver a confusão que foi isso na minha vida! Assim, eu sofria muito, muito mesmo [...] por que eu não entendia nada que a professora falava comigo. Era um sentimento de impotência muito grande não entender. Todo mundo da sala entendia, de menos eu. (Entrevista 01: 13/06/2011)

No período de coleta de dados (2011/1), Nina cursava o oitavo período de Letras (4º ano) e, apesar de ter aprimorado seu inglês, ainda julgava seu conhecimento na língua inferior ao nível que cursava na graduação acreditando que seu domínio teria começado naquele momento por nunca ter feito inglês antes. No primeiro semestre de 2011, Nina estava prestes a completar (em agosto) um ano como professora de inglês no CELIN. Sua primeira experiência em dar aulas de inglês (falando em inglês) foi com uma turma de nível iniciante A, no semestre anterior (2010/2). Essa mesma turma teve Nina como professora no semestre seguinte (2011/1), no nível B; momento em que ocorreu a coleta de dados.

Embora tenha compartilhado as suas dificuldades tanto acadêmicas quanto pessoais na primeira entrevista, Nina se mostra feliz e certa de sua profissão.

Ah, eu gosto de ensinar. Acho que eu nasci pra isso. Tanto que quando eu penso em carreira eu não consigo me imaginar fazendo outra coisa. [...] Eu falei para meu namorado [...] que eu vou ficar muito frustrada se eu sair daqui e não trabalhar na minha área por que eu gosto de ensinar. Eu acho que esqueço que tem um mundo lá fora quando eu to na sala de aula. Então, eu acho que a minha maior virtude é essa, é gostar de ensinar. (Entrevista 01: 13/06/2011)

A satisfação em estar na sala de aula e ensinar foi perceptível durante as observações feitas. Nina se mostrou dedicada, atenciosa e preocupada em proporcionar uma aprendizagem eficaz aos seus alunos. De forma semelhante, se apresentou sensível a alguns acontecimentos na interação aluno-professor, o que levou a participante a vivenciar vários estados afetivos.

Nas próximas três subseções, apresento os estados afetivos diversos que marcaram a prática da professora em formação inicial. Na primeira, discuto sobre os estados afetivos negativos e, na segunda, sobre os positivos, ambos referentes ao micro contexto da sala de aula. Já na terceira, discorro sobre os estados afetivos positivos de Nina, porém, frente ao seu contexto educacional, o CELIN.

4.1.1. Estados afetivos negativos e suas fontes indutoras

‘I’m not afraid of failing, but I will not accept not trying’
‘The only way to change the future is to change the present’
‘You haven’t come this far to say far enough’

As frases em destaque foram as que Nina escolheu, alternadamente, para escrever no quadro a cada início de aula. Essas frases denotam uma mensagem positiva e motivadora para seus alunos no intuito de lembrá-los, a cada encontro, de que eles não deveriam desistir perante as possíveis dificuldades durante a aprendizagem de inglês. Ao mesmo tempo, pude perceber durante a análise dos dados que tais frases se encaixavam perfeitamente às experiências afetivas da professora. Nina sentiu medo, mas tentou superá-lo. Sentiu-se desrespeitada e mudou de postura na busca de mudanças futuras e se viu, também, diante de desafios, mas não mostrou sinais de desistência. Essas conclusões que tiro a respeito de Nina, serão descritas mais detalhadamente no decorrer desta seção.

Descrevo, nesta parte, os estados afetivos negativos de Nina com base na análise de seus diários, entrevistas e observações de aula. A análise sugere que os estados negativos tiveram como fontes indutoras (a) o relacionamento com os alunos e (b) a observação de suas aulas pelo pesquisador.

4.1.1.1. O relacionamento com os alunos

A ocorrência mais evidente nos diários e entrevistas de Nina diz respeito aos conflitos provenientes da interação com três alunos resultando em diversos estados afetivos negativos: Cecília²¹, Cátia e João. O diário da professora consta de 19 entradas, sendo que 13 dessas registravam as consequências de tais atitudes. Das 13 entradas, 9 se referiam ao caso da aluna Cecília que, segundo a participante, apresentou um comportamento ríspido em diversos momentos. Nina nomeou²² os seguintes estados afetivos diante da conduta desses alunos: medo, tristeza, dúvida, sentir-se um lixo e

²¹ Nome fictício. Assim como esta aluna, todos os outros mencionados no decorrer deste capítulo tiveram seus nomes verdadeiros omitidos.

²² Os estados afetivos nomeados por Nina e Flor estão apresentados no decorrer deste capítulo da mesma maneira em que foram relatados nos diários e entrevistas. Assim, se uma das participantes alega que se sentiu mal por uma razão qualquer, apresentarei esse estado afetivo como: sentir-se mal, ao invés de substantivá-lo ou adjetivá-lo por questões de uniformidade.

incomodada, sentir-se desrespeitada e ridicularizada, frustração, desgaste, sentir-se estremeçada e desestabilizada, sentir-se mal e corroída, e humilhação. A ordem das discussões se inicia com os acontecimentos com a aluna Cecília, João e, por fim, Cátia.

Excerto 01:

A aula foi bem descontraída até o momento em que a Cecília disse que não se sentia à vontade para me perguntar o que quer que fosse. O pessoal da sala ficou meio surpreso com o tom de arrogância que ela se dirigiu a mim. [...] Eu me senti muito mal com isso tudo. Mas não vou me deixar contaminar com a ignorância da Cecília e nem de ninguém porque eu gosto do que eu faço, coloco amor no que eu faço e onde há amor não há lugar para sentimentos mesquinhos. (Diário: 08/04/2011)

Durante a primeira entrevista, Nina explicou que a atitude ríspida de Cecília veio depois dessa aluna achar que ela não havia concordado com sua colocação. Segundo Nina, todos ficaram surpresos pelo fato de Cecília não ter compreendido que Nina não estava discordando da aluna. Como se observa no excerto 01, mesmo sentindo-se “muito mal”, Nina procura ter um autocontrole sobre seus estados afetivos como forma de se resguardar e não deixar que isso a afete negativamente e, também, as suas aulas. Ainda na primeira entrevista, perguntei à participante sobre os momentos que mais a marcaram profissionalmente em seu quase um ano de experiência como professora de inglês. Neste momento, a aluna Cecília aparece em seu depoimento e passou a nortear grande parte do discurso da professora até o fim da entrevista.

Excerto 02:

A primeira aula foi bem marcante. Nossa! Eu lembro até hoje. Foi muito bom. Assim, eu tava super empolgada para falar inglês e tal, era um desafio meu, sabe? A primeira aula foi muito boa. Uma vez que por eu estar com a mesma turma, uma vez uma aluna²³ falou ríspidamente comigo, ficou bem marcado. [...] E todas as vezes que ela fala ríspidamente comigo fica. [...] Desde o primeiro semestre ela se mostrou assim e pra mim foi um choque. Até hoje, quando certos alunos me interrompem com falta de educação, eu não falo nada. (Entrevista 01: 13/06/2011)

Nina explica que a maneira ríspida da aluna ao dirigir-se a ela já vinha do semestre anterior. Mesmo quase um ano depois, esse tipo de tratamento ainda afeta Nina negativamente, embora não tenha sido uma razão para que ela perdesse o controle ou tratasse a aluna de forma semelhante. Qualquer ambiente, seja ele familiar ou social,

²³ A aluna a que Nina se refere é Cecília, pois a turma de iniciante B foi a mesma do semestre anterior.

que seja conturbado e conflitante apresentando manifestações de certo nível de agressividade e/ou descontrole verbal sugere um estado afetivo de frustração, razão pela qual, a participante sente mal-estar. Entretanto, ao relatar que procura não falar nada diante das situações desagradáveis, Nina parece estar agindo de acordo com regras emocionais presentes no trabalho do professor. Conforme discutido anteriormente, Zembylas (2002a, p. 200) afirma que tais regras, além de variarem “de um contexto para outro”, indicam “o que é aceitável e o que não é” em termos do que nós devemos sentir em determinadas circunstâncias e como “nós ou os outros respondem as instâncias de demonstrações emocionais”. Desta forma, a professora parece ter julgado o silêncio como uma regra emocional cabível e/ou aceitável em circunstâncias em que é interrompida pelos alunos com falta de educação.

Na busca de mais detalhes, questionei a participante, na primeira entrevista, como estava a sua relação com Cecília até aquele momento. Nina retoma o caso anterior (Diário: 08/04/2011) e diz que as reações ríspidas “afetam a aula inteira” e que esse tratamento lhe causa tristeza: “Quando a Cecília falou ríspidamente comigo, eu saí da sala pior do que quando eu cheguei; mais triste ainda, sabe?” (Entrevista 01: 13/06/2011). O estado afetivo de Nina resultante do comportamento da aluna foi evidenciado no trabalho de Almeida e Mahoney (2009, p. 156) com professores universitários, os quais se sentem tristes ou com raiva, ao perceberem que seus alunos desrespeitam não somente os colegas, mas também seus professores “e extrapolam os limites da boa convivência”.

As análises dos dados de Nina bem como as observações de aula sugerem que a participante procurava, constantemente, manter o controle emocional diante da situação que se perdurou por todo o semestre. Por exemplo, nos registros iniciais de seu diário já constava o seu desejo em não deixar-se “contaminar com a ignorância da Cecília e nem de ninguém” (Diário: 08/04/2011) e, mais ao final do semestre, Nina ainda mencionava a aluna, conforme ilustram os excertos:

Excerto 03:

Notei que a Cecília estava apreensiva, séria o tempo todo, mas eu fingi que não era nada. [...] Confesso que a atitude da Cecília está me incomodando, Mas o que eu posso fazer se ela não sabe quando alguém está concordando ou discordando dela. (Diário: 13/04/2011)

Excerto 04:

Foi muito lindo... festinha surpresa! Adorei! Todos me abraçaram, exceto Cecília. Paciência, né? (Diário: 27/04/2011)

Excerto05:

Que aula foi essa?! Jesus! Aqueles ‘meninos’ estavam extremamente agitados hoje. [...] E a Cecília? Tá cada vez mais insuportável. Na próxima, eu vou chamá-la para uma conversa séria por que eu não quero ter nenhuma inimiga dentro da sala de aula. Tá sendo ruim para mim e para ela que eu sei. (Diário: 04/05/2011)

Excerto 06:

Foi difícil, mas eu consegui marcar uma aula extra com eles. A Cecília chiou pra variar, ela não se opôs, mas também não disse que vai comparecer. (Diário: 08/06/2011)

Excerto 07:

Quando eu entreguei a prova, a Cecília me disse assim: ‘esse final de semestre você ficou má com a gente’. Vindo dela, isso pra mim é um dos mais suaves elogios, mas enfim. (Diário: 01/07/2011)

Esses excertos ilustram a dificuldade de Nina em realmente não se importar e olhar para a situação de forma indiferente. Observa-se que o comportamento de Cecília modula diretamente na forma com que Nina conduz e regula seus estados afetivos, como no excerto 03, ao fingir que não se sentia incomodada com a expressão apreensiva e séria da aluna. Tal fato parece estar de acordo com um aspecto sobre trabalho emocional discutido por Zembylas (2002a, p. 201), o qual afirma que “o trabalho emocional geralmente se torna um processo de auto-regulação” pelo qual algumas emoções são constituídas nos discursos e na prática, sendo que a forma de agir emocionalmente neste processo é variável devido às forças que agem em conjunto sobre a subjetividade do professor. Desta forma, parece-me que Nina mais reprimiu seus estados afetivos do que os exteriorizou, o que pode contribuir para caracterizar negativamente seu trabalho emocional na experiência com a turma de iniciante B.

Apesar de ter manifestado no excerto 05 a vontade de ter uma conversa individual com aluna, o medo de Nina a impediu dessa ação, conforme ela mesma relatou na entrevista: “Eu queria [...] chegar e conversar [...]. Mas eu morro de medo de fazer isso, sabe? Por que se ela é ríspida comigo na frente dos colegas, imagina o quê que ela não ia falar comigo sozinha?” (Entrevista 01: 13/06/2011). No entanto, acredito que o medo de Nina está relacionado a outros fatores. Em caso de acontecer a conversa e sua suposição se confirmar, ou seja, da rispidez ser maior por estar somente as duas, Nina correria o risco de perder o controle emocional e gerar em si um estado afetivo de antipatia, por exemplo, podendo comprometer mais gravemente seu bem-estar, além da possibilidade disto afetar mais ainda suas aulas posteriores e, talvez, transferir, de alguma forma, seus estados afetivos negativos para os outros alunos.

Conforme dito previamente, os estados afetivos de medo e tristeza em relação ao tratamento da aluna vêm desde o nível anterior e, segundo a professora, “piorou naquele semestre”, no nível B (Entrevista 02: 05/07/2011). A dificuldade de Nina em ter a conversa ou não saber lidar com a situação é provavelmente advinda da intensidade e efeito dos estados afetivos envolvidos, pois conforme exposto por Chaves (2009, p. 106), “quanto maior o efeito da emoção, menor o número de recursos de que o individuo dispõe para lidar com a situação”. Outro fator que pode ter contribuído para a intensidade dos estados afetivos de Nina a respeito de Cecília e até mesmo se teria a conversa ou não, é que a aluna, em alguns momentos, se comportou de maneira oposta, conforme ilustram três entradas dos diários:

Excerto 08:

A Cecília continua séria, mas hoje ela sentou perto de mim, Não sei o que isso significa, mas vou levando devagarzinho. (Diário: 15/04/2011)

Excerto 09:

O João trouxe bis para dividir com os colegas. A Cecília riu, perguntou várias vezes sem ser mal-educada e ríspida. (Diário: 25/05/2011)

Excerto 10:

[...] Por falar em Cecília, ela estava super sorridente. Riu até pro vento que passava por ela. Isso foi bom por um lado, mas por outro atrapalhou muito a aula porque ela ficava fazendo brincadeiras fora da hora. Mas enfim, antes risos do que rispidez. (Diário: 03/06/2011)

Em meio às situações de rispidez, o comportamento de Cecília pode ter surtido um efeito bom em Nina sendo que ao sentar ao seu lado (Excerto 08), por exemplo, ela pode ter se sentido mais próxima da aluna, o que pode ter amenizado um pouco o mal-estar. Todavia, a oscilação de comportamento pode ter favorecido o despertar da dúvida (ou desconfiança?) em Nina, pois, como ela mesma afirma no excerto 08, “não sei o que isso significa”. Logo, esses comportamentos de Cecília podem ter desencorajado a aluna professora a conversar com Cecília. Em resumo, os estados afetivos vivenciados por Nina decorrente do comportamento da aluna ilustram o ensino, também, como prática emocional (HARGREAVES, 1998), além de terem mostrado ligações com os pressupostos teóricos de Zembylas (2002a) sobre regras emocionais e trabalho emocional.

Um segundo caso que gerou estados afetivos negativos para Nina veio do aluno João. Uma das aulas foi reservada para a discussão de um texto que tratava da importância do erro no processo de aprendizagem. Para dar início, Nina formou um

círculo na sala e os alunos começaram a debater e, pouco tempo depois, João interrompeu a discussão dizendo que gostaria de fazer uma observação sobre a questão, pois segundo o aluno, a professora não havia dado a ele a chance de concertar o erro que teve durante a prova oral, conforme ilustrado na transcrição da interação entre Nina e João²⁴:

Excerto 11:

Nina: Aqui em sala de aula, como vocês se sentem quando cometem erros?

Cláudia: Acho que aqui a gente não deve ter medo de arriscar. Nós não podemos ter medo de errar por que é através do erro que a gente vai tá aprendendo e não é assim que a gente é a vida toda?

Nina: Isso mesmo! O erro tá no caminho, às vezes. E ele é inevitável, né?

João: Nina, eu queria fazer uma observação aqui em respeito ao erro aproveitando que a gente tá discutindo isso em grupo que é em relação à prova oral que eu fiz com você. Eu fiquei um pouco chateado com uma questão. Com você, diretamente com você por questão do erro. Quando você erra e você vê, de repente, que você errou e você tenta corrigir esse erro. Porque assim, você descobriu que errou e você quer acertar, certo?

Nina: sim.

João: Então, numa questão que eu fiz com você ali, eu errei, falei com você que tinha errado e que eu queria concertar e você negou e falou que não podia mais concertar e (...)

Nina: Não, eu não disse que você não podia concertar (...)

João: Sim. Disse (...)

Nina: O que eu disse foi: “olha, você falou dessa maneira aqui e tal” (...)

João: Exatamente (...)

Nina: Mas, eu te dei os pontos! Eu vi que você concertou e eu te dei os pontos (...)

João: Não, eu sei. Mas é que (...)

Nina: Eu, talvez, possa ter feito pra você alguma face que, sei lá; tipo: “olha João, você fez isso aqui errado e tal, né? Mas eu te dei os pontos (...)

João: Não, eu sei, mas é que; assim, na verdade, é que naquele momento eu já cheguei meio ansioso por que eu já sabia que você sabia que eu não sabia tanto. Aí de repente, eu descobri que eu tinha falado errado e falei com você: “Errado”. É

²⁴Utilizo de três pontos entre parênteses (...) nesta transcrição para simbolizar a interrupção da fala de uma pessoa pela outra.

como se eu não pudesse apagar o que eu falei errado, entendeu? Então, ficou uma ideia assim, entendeu?

Nina: Olha, eu até posso ter feito alguma expressão facial que você tenha sentido isso, só (...)

João: É, pode ser. Mas eu quis falar isso aqui na frente de todo mundo porque, pô! Estranho, né? Por que de repente é um aprendizado. Eu errei. No momento que eu errei, Nina é como você tivesse me cortado, aí isso me tirou o chão, uai! Se nesse momento eu não posso concertar? Então, eu to sem estrutura (...)

Nina: Tá. Mas gente, a prova oral realmente não é hora de você errar. Prova oral é hora de você mostrar o que você sabe, é mostrar que sabe falar. Olha, teve outro aluno que falou várias coisas comigo que ela corrigiu e daí eu falei: “ah, então, perai. Falou certo agora”, entendeu? Eu não usei de injustiça em momento algum com você e com nenhum de seus colegas (...)

João: Não tô nem falando de nada de injustiça, eu to falando em relação ao que eu senti. Então, de repente, eu acho que a sua posição de avaliar tá muito ruim (...)

Nina: Só que eu acho que é o esforço que você tem que fazer pra mim. Eu não posso fazer o esforço de falar pra você por que é você que tem que saber, João.

João: Claro, Nina. Mas eu to objetivando nessa questão. Se a gente tá fazendo isso aqui para o aprendizado e se naquela hora eu vi que eu errei e tentei corrigi (...)

Nina: Gente, prova oral não é lugar de errar, ali você tem que mostrar o que sabe, o que sabe. E eu corrigi você João, mas eu te dei os pontos por que eu vi que você concertou. Eu não fui injusta com você em nenhum momento e outra (...)

João: Não Nina, eu não to falando nada disso de injustiça (...)

Nina: Não fui injusta e é isso que eu quero que você entenda e eu também não quero tirar o foco dessa discussão de hoje e se o problema é com nós dois eu quero que você chegue e tenha a conversa comigo. Só nós dois. Que nós dois vamos resolver, tá certo? Não quero que distorça essa discussão de agora. Então, vamos voltar aqui no texto por que a intenção é essa. Considero realmente o que você falou, a sua posição foi legal, mas isso é um assunto que diz respeito a mim e a você. E a prova oral, eu vou te mostrar os papezinhos com minhas anotações e que eu te dei os pontos.

João: É eu sei. Eu só quis falar isso com você por que (...)

Nina: Tudo bem, mas não é a ocasião certa. Não é a ocasião certa. Isso é pra ser discutido entre nós dois, tá? E depois eu vou te mostrar sua avaliação²⁵. (Evento ocorrido no dia 18/05/2011: gravação de aula e nota de campo)

Como é possível observar na transcrição, tanto a professora quanto o aluno se engajaram numa discussão na qual cada um procurou justificar suas razões gerando não somente um conflito de opiniões, mas momentos de fortes conotações afetivas, pois

²⁵ A partir dessa fala, dois alunos interromperam e desviaram o foco da discussão.

pude perceber as expressões faciais e, através da gravação de aula em áudio neste dia, as tonalidades de voz nos interactantes. Com exceção dos primeiros minutos, a face vermelha de Nina era nítida bem como a alteração de voz quando o aluno categorizou sua forma de avaliar como ruim. João, por sua vez, apresentou, nos primeiros minutos, uma voz estremeçada que me pareceu advir de uma grande ansiedade, a qual se elevou de forma a causar momentos de gagueira. A participante registrou essa ocorrência no diário e disse ter sentido desestabilizada e pressionada:

Excerto 12:

O João me surpreendeu com uma colocação meio grosseira, [...] e me desestabilizou bastante, mas eu fui obrigada a ser meio incisiva também. Na verdade, ele fez uma colocação que foi pertinente de certa forma. Mas ele foi infeliz de ter dito aquilo naquele momento enquanto deveria ter dito somente pra mim. Eu me senti muito pressionada. Mas eu respondi à altura porque errar durante as aulas é normal, super natural [...], mas errar na prova oral e condenar o professor pela correção foi demais. O cúmulo do absurdo! (Diário: 18/05/2011)

Apesar do que sentiu no momento, Nina também argumentou de forma defensiva e, de certa maneira, tentando enfatizar sua (im)posição de autoridade. Durante a segunda entrevista, a professora falou mais sobre sua atitude frente à colocação do aluno.

Excerto 13:

Pesquisador: No diário, você disse que respondeu à altura em relação à colocação dele. Como você se sentiu respondendo à altura? O que isso significa para você?

Nina: Naquele momento eu senti que ele tava querendo se impor. Tipo, ‘Olha, isso aqui é verdade, você fez isso comigo’. Então, assim. Ele usou um tom de voz assim, bem ríspido, sei lá! Então, eu procurei colocar meu tom no mesmo tom que ele colocou. Por que o que eu quis dizer foi assim, sei lá. ‘Olha, sou a professora aqui. Sou eu que dito as regras aqui?’. Então, eu me lembro de ter usado um tom assim, pra colocar ordem no negócio. Lembro de ter falado com ele com toda firmeza, sabe? Principalmente por causa do tom que ele começou a falar comigo. Então, eu acabei usando o mesmo tom que ele por que, muitas vezes, eu acho que eu ficava usando de um tom meio manso com eles, sabe! Mas na hora, eu vi que se eu usasse esse tom ele não iria perceber o quanto ele me afetou. Tanto que no final da aula ele me pediu desculpas.

Pesquisador: E depois que você teve essa reação, que, aliás, você não teve anteriormente frente aos outros casos de rispidez, como você se sentiu?

Nina: Que eu sou a professora e que eu dou as regras. Eu me senti com razão. Naquele momento ali, eu tinha razão. Ah foi ótimo pra mim, acho que senti autoconfiança. (Entrevista 02: 05/07/2011)

A explicação para a reação de Nina se instaura, talvez, na ideia de ter tido sua conduta exposta de forma errônea na frente dos outros, pois João apontou uma atitude contraditória da professora, pelo menos na visão desta, e que não condizia com o discurso que a mesma usava durante a discussão do texto sobre a importância de cometer erros na aprendizagem. Porém, creio, principalmente, que os estados afetivos de Nina, nessa ocasião, sejam advindos e tenham sido avivados, especialmente, por questões de relação de poder entre aluno-professor, pois João colocou em questionamento sua autoridade perante uma avaliação oral feita. Neste sentido, Zembylas (2002a, 2005a) explica que as relações de poder podem refletir em diversas emoções, negativas ou positivas, além de estarem relacionadas com as regras emocionais. Desta forma, João parece ter quebrado uma regra na concepção de Nina, o que a afetou negativamente.

Essa relação de poder é evidenciada, no excerto 13, quando a participante disse ter usado de um tom de voz que retratasse a autoridade maior em sala: “Olha, sou a professora aqui. Sou eu que digo as regras aqui”. Talvez, por ter tido aspectos de sua afetividade aflorados em virtude do questionamento do aluno, Nina tenha se valido de sua autoridade em sala de aula. Percebe-se, assim, como o professor pode se sentir vulnerável diante de uma situação de interação conflitante de autoridade e como isso pode gerar estados afetivos de ansiedade e desconforto (ou até mesmo medo ou raiva). É uma situação que corrobora o que Zembylas (2003a, 2003b) afirma sobre o trabalho emocional do professor e regras emocionais, pois o discurso emocional dos interactantes predominou sob questões de autoridade e de poder, modulando negativamente a afetividade da professora. Nesse sentido, retomo o discutido por Galland (2010). Para a autora, a relação entre esses alunos e professores “não se baseia somente na transmissão de conteúdos, mas também se solidifica em uma relação mais íntima de admiração, carinho, troca, expectativa e respeito” (p.14). A relação, com foco na autoridade, deve ser analisada cuidadosa e sistematicamente de forma a perceber como ela poderá “afetar no processo de ensino e aprendizagem”, já que ela “influenciará tanto o interesse do aluno pelo conteúdo, quanto na satisfação do docente em realizar seu trabalho” (op. cit.).

A situação de desconforto parece ter vindo, primordialmente, do momento da colocação de João, ou seja, na frente de toda a classe. Assim, a construção da relação de poder foi marcada por conflitos e questionamentos decorrentes da liberdade de expressão do aluno sobre a forma da avaliação da professora, mas também por um engajamento, talvez implícito, de disputas afetivas através das quais cada indivíduo apresentava estados afetivos condizentes com suas realidades, ou seja, o aluno movido pela chateação e a professora, por sua vez, movida pela pressão e a tentativa de se impor por sentir-se com razão. Nesta ótica, saliento as palavras de Chaves (2009, p. 107), o qual alega que “a razão e a emoção mantêm entre si uma relação dialética e interdependente. Ambas estão sempre presentes e compõe a ação do indivíduo”.

As ocorrências com Cecília e João fizeram com que Nina viesse a conversar com sua coordenadora e alguns colegas de trabalho, mas ainda assim, a professora demonstrou ter dúvida e receio a respeito de tomar a iniciativa de ter uma conversa com esses alunos, principalmente Cecília, uma vez que isso, segundo Nina, poderia acarretar mudanças no clima agradável que ela conseguiu estabelecer com a classe (Entrevistas 01: 13/06/2011 e 02: 05/07/2011). Apesar de não ter tido a conversa com a aluna em particular, Nina parece ter sentido seu limite atingido e decidiu expor o que estava sentindo, porém, para a turma inteira. Todavia, a razão da iniciativa não partiu dos acontecimentos com a aluna Cecília ou com João, e sim, por intermédio do tratamento de uma terceira aluna: Cátia, conforme registros em seu diário:

Excerto 14:

Hoje cheguei em sala decidida em não falar nada sobre a reunião que tive com minha coordenadora. Mas, assim que eu entrei na sala, a Cátia me interpelou sendo extremamente grossa comigo. [...] Isso me pegou de surpresa e eu fiquei estremecida. Tentei ficar firme e, a partir daí, decidi ter uma conversa franca com eles. (Diário: 27/05/2011)

Segundo a professora, Cátia agiu grosseiramente devido a nota que recebeu na prova oral. A aluna não aceitou o resultado alegando que Nina sempre a tratou de forma injusta desde o semestre anterior. O excerto 15 mostra mais detalhes dessa ocorrência.

Excerto 15:

[...] Ela continuou fazendo um escarcéu porque ela queria tirar o total e por causa de 1,5 pontos ela não fechou a prova oral. Na conversa, eu expus que em algumas

situações eu me sinto desrespeitada. A discussão foi boa, alguns concordaram com a necessidade da discussão, outros acharam que não precisava perder tempo com essa conversa. Mas eu achei válido demais por que eu expus o que realmente estava acontecendo. Uns acharam que era coisa da minha cabeça, [...] do jeito que ela falou comigo, ela me reduziu a pó e [...] na hora que isso aconteceu não tinha ninguém na sala, só eu e ela. [...] Estou realmente corroída por dentro. Eu sei que não adianta ficar assim, mas além de ser ridicularizada pelo governo, a profissão de professor tá sendo ridicularizada pelos alunos. [...] Mas eu deixei bem claro que o que estava acontecendo é real e que realmente está me incomodando. Na verdade, isso tá acabando com a minha vontade de dar aulas. Eu tento não pensar assim, mas tá difícil! Tá desgastante! (Diário: 27/05/2011)

Observa-se neste excerto que a atitude de Cátia despertou estados afetivos mais fortes na participante ao ponto dessa sentir-se desencorajada a dar aulas. Esta intensificação negativa na afetividade pode estar relacionada ao tipo de abordagem da aluna e, também, ao fato de Nina ter tido novamente sua pedagogia avaliada, pois o aluno João, de certo modo, questionou a forma de avaliação da professora. Assim, parece-me que em decorrência de um acúmulo de interações conflitantes com Cecília e João, Nina atingiu um nível mais elevado de exaustão devido ao tratamento de Cátia. Essas evidências também foram encontradas nos resultados de Little (1996), citado em Zembylas (2003a, p. 110), porém, a razão para a exaustão das participantes investigadas no estudo da autora não estava imbricada aos alunos, mas “nos relacionamentos com colegas de trabalho e administradores”.

Durante a segunda entrevista, questioneei Nina se foi especificamente a atitude de Cátia que a levou ter a conversa com a turma. A participante confirmou e alegou que mesmo após receber apoio dos colegas e de sua coordenadora para expor o que sentia, ela ainda não sabia como agir, conforme excerto abaixo.

Excerto 16:

Todo mundo me deu apoio, sabe? Mas daí eu pensava como fazer isso, entendeu? Tipo, ‘meu Deus, como é que eu vou falar isso? Porque eu não quero quebrar a aproximação que alguns alunos têm comigo, pois eu tenho uma aproximação bem afetiva com alguns deles ali, sabe? [...] Mas assim, eu não sou um robozinho, eu fiquei pra morrer! Eu me senti um lixo, entendeu? Foi pior do que juntar todos os momentos de rispidez da Cecília. Foi a pior das ofensas. (Entrevista 02: 05/07/2011)

O excerto indica que a razão em não saber como ter a conversa com seus alunos está relacionada ao risco de perder a aproximação afetiva que já havia estabelecida demonstrando sua preocupação em manter o ambiente seguro e confortável. No

entanto, na terceira entrevista, Nina revela um segundo elemento que também pesou em sua decisão: o fato de seus alunos serem adultos e mais velhos.

Excerto 17:

Pesquisador: O fato de eles serem adultos te inibiu?

Nina: Sim, por isso que eu demorei pra ter a conversa (risos).

Pesquisador: Então, se no lugar deles estivesse um grupo mais jovem, como os que você tem nesse semestre, você teria tido a conversa mais rapidamente?

Nina: Sim, com certeza. (Entrevista 03: 26/10/2011)

Desta maneira, esses relatos sugerem que o fator idade influenciou nos estados afetivos negativos na professora diante dos conflitos advindos da interação aluno-professor. Assim, a idade dos alunos e a intensidade da abordagem da aluna Cátia, que colocou em questão sua legitimidade e autoridade para avaliar, levaram Nina a conversar com a turma e expor o que sentia. Tais fatores levaram para a participante, mesmo que momentaneamente, o medo em perder o bom relacionamento que ela demonstrou valorizar: “A última coisa que eu queria era prejudicar a nossa convivência em sala” (Diário: 27/05/2011). O desejo de Nina em manter a boa convivência é um dos aspectos evidenciados por Hargreaves (1998) acerca das nuances do trabalho emocional do professor. Segundo o autor, quando professores têm seus objetivos e propostas obstruídos, esses tendem a vivenciar “ansiedade, frustração, raiva, culpa e outras emoções negativas” (ibid., p. 841). Desta forma, os estados afetivos da participante parecem ser advindos, também, do risco de ter seu desejo de boa convivência com os alunos interrompido.

Por fim, Nina nomeou as situações de desrespeito dos alunos como frustrantes: “As situações de desrespeito, em geral, são frustrantes. Porque assim, sabe! Eu tento tratar eles na maior educação, com todo o cuidado. Eu vi que alguns deles não respondem da mesma maneira” (Entrevista 02: 05/07/2011). Ainda, a situação com Cátia fez com que a participante se sentisse culpada por todos os eventos de rispidez por achar que todos eles foram frutos de sua flexibilidade e, principalmente, por acreditar que é muito amistosa, conforme demonstram os excertos:

Excerto 18:

Acho que sou boazinha demais com eles. Vou parar com isso, sabe? Às vezes, me questiono até onde eu tenho que ser amistosa com os alunos. Sinceramente, não sei mesmo, mas gostaria de saber por que fico analisando minha professora e ela não é amistosa como eu sou com meus alunos e isso não faz com que eu ache a aula dela desinteressante. (Diário: 18/05/2011)

Excerto 19:

Acho que eu fui flexível demais com eles e eles acham que eu sou obrigada a aguentar tudo deles. A Mariana²⁶ que tá certa em manter uma distância dela com os alunos porque esse tipo de problema pelo menos não vai ter. Tenho que parar com essa mania de querer ser amiga dos meus alunos porque a gente não pode confundir, mas eles podem. (Diário: 27/05/2011)

Note-se que em ambos os excertos, a professora inicia uma prática reflexiva acerca de sua postura amistosa para com seus alunos ao comparar-se com duas professoras. No excerto 18, Nina percebe que a falta de aproximação afetiva de sua professora não implica necessariamente em declínio de interesse na aula da mesma. Já no excerto 19, a participante demonstra a crença de que a distância mantida de Mariana de seus alunos representa garantias de que ela não vivenciará problemas como os que ela experienciou. De acordo com os registros nos diários, esse processo de reflexão pareceu ter marcado fortemente a prática da professora, pois ao final do semestre, Nina já parecia ter mudado o comportamento amistoso com os alunos, conforme ilustra uma entrada de seu diário:

Excerto 20:

Eu sei que tá um pouco tarde para consertar as coisas, mas eu tenho estado mais séria com eles. Não dou brecha pra brincadeira a todo o momento. Depois da conversa com eles eu sinto que estou na posição de professor... Sei lá... Acho que agora eu estou no controle e eles estão sentindo de alguma forma. (Diário: 08/06/2011)

As situações de desrespeito vivenciadas com os alunos levaram Nina a refletir sobre a imagem ou o tipo de professora que ela deseja ser para eles, tanto que ela relata sobre a postura de sua professora no excerto 18, a qual não se preocupa em ser amistosa e nem por esta razão Nina acha suas aulas desinteressantes. Na pesquisa de O'Connor (2008, p. 117), a autora concluiu que as experiências dos professores em relação ao ato

²⁶ Nome fictício para preservar a identidade da professora, colega de trabalho da participante no curso de extensão.

de *caring*²⁷, foram “influenciadas tanto pelas suas necessidades de sustentar as relações profissionais positivas com seus alunos quanto pelas suas crenças acerca de seus papéis como professor”. Em outras palavras, nota-se que os estados afetivos, as ações e reflexões de Nina se fundamentam na sua necessidade em sustentar as relações positivas com seus alunos. Além disto, suas experiências a levaram a refletir sobre sua identidade profissional, o tipo de professora que ela é ou deve ser. Isso ficou claro no momento que demonstra certa importância em ser amistosa, mas que em decorrência dos acontecimentos com os alunos, passou a questionar este fato, “Mas, eu vejo que preciso dosar isso, sabe? Para o próximo semestre eu vou diminuir isso, entende? Por que do contrário eles passam por cima da gente” (Entrevista 02: 05/07/2011).

A preocupação inicial de Nina em ser uma professora amistosa e criar uma atmosfera agradável está, também, atrelada ao discutido por Furlong e Maynard (1995) *apud* Mateus *et. al.* (2002, p. 48) sobre *idealismo profissional*, uma das fases no desenvolvimento de alunos professores antes desses atingirem a maturidade profissional. Esta fase consiste na idealização que professores fazem sobre o tipo de profissional que anseiam ser e que perpassa por desejos de se mostrarem calorosos e amigos. Porém, os autores argumentam que tal fase é rapidamente ofuscada perante as realidades da sala de aula. A diferença da participante Nina para com os participantes do estudo de Furlong e Maynard é que nesta última, as fases foram estabelecidas em questões de semanas, Já no caso de Nina, a sua fase de ‘idealismo profissional’, por exemplo, parece ter perdurado por meses. Logo, as fases não são, necessariamente, fixas em um contínuo da carreira, mas podem acontecer de formas diferentes em contextos diferentes e, até mesmo, em uma mesma turma.

Ao notar, nos registros do diário, que Nina havia mencionado, algumas vezes, essa preocupação e, no intuito de obter mais detalhes do porquê de ser amigável ou amistosa, eu a questionei, na segunda entrevista, que tipo de professora ela procura ser para seus alunos. Os próximos excertos ilustram sua justificativa:

Excerto 21:

Nina: Até então eu procuro ser amistosa. Até então, eu acho que eu não deixei de ser por causa desses acontecimentos. Mas eu vejo que eu preciso dosar isso, sabe? Que eu não posso ser demais. Para o próximo semestre eu vou tentar mudar isso, sabe?

²⁷ O'Connor (2008, p. 117) define o termo ‘caring’ em sua pesquisa como “as emoções, ações e reflexões que resultam de um desejo do professor em motivar, ajudar ou inspirar seus alunos”.

Pesquisador: De onde vem essa vontade de ser amistosa?

Nina: Porque eu quero que eles venham até mim sem medo. A pior coisa que tem é você ter que chegar até um professor com medo. Eu não quero que eles tenham que vir até a mim pensando que estão indo para conversar com o Hitler, né! Eu quero que eles cheguem até a mim sem receio, entende? Ah, mas todo professor quer ser aceito, sabe?

Pesquisador: Ser aceito em que sentido?

Nina: Ah, que você é legal durante as aulas, que você é competente, que você é flexível. [...] ‘Você entende a gente como ser humano’, por que eu acho que é tão raro encontrar professores assim, ou seja, que entende o aluno como ser humano e não como uma maquininha que fica lá sentado tendo que saber tudo, sabe! Então, eu acho que eu tento ser dessa maneira. Até mesmo por que eu tento ser amistosa nas aulas para que eles não tenham receio de perguntar, de tirar dúvidas, essas coisas assim, sabe? O que a gente quer é afetar a todos, embora a gente não consiga isso, mas o que a gente quer é isso, chegar a todos os alunos. Então, eu acho que ser aceito é isso, de não ter receio, de não ter medo de você, eu acho. (Entrevista 02: 05/07/2011)

Note-se que a análise de Nina sobre o tipo de professora que pretende ser centra-se claramente em aspectos afetivos. Mesmo ao afirmar que almeja mudar essa postura para o semestre posterior, ela ainda não se desvincula das questões afetivas, apesar de me questionar se isso é, de fato, possível. A mudança parece evidenciar somente a tentativa de diminuir o grau de amizade com os alunos como forma de evitar o desrespeito. Dito de outro modo, se menor o desrespeito, maior a possibilidade de manter um relacionamento amigável e, portanto, sem receio e medo por parte do aluno perante o professor. Ao pensar em mudar de postura, Nina parece iniciar o processo de ajuste à nova realidade que a sala de aula proporcionou e, com isso, começa a pensar em abandonar a imagem de professor que idealizou no começo, corroborando o que assevera o estudo de Furlong e Maynard (1995 *apud* Mateus 2002) a respeito das diferentes fases do professor.

Apesar de não ser um dos focos neste trabalho, devo ressaltar que a participante demonstra ter a crença de que ser amigável e amistosa traz para o aluno mais segurança e conforto para que esse não tenha medo e/ou receio de aproximar e fazer perguntas, por exemplo. Tal crença parece estar atrelada às experiências de Nina enquanto aluna, considerando que a participante alegou ser difícil encontrar professores que olhem para os alunos como seres humanos e não máquinas (Entrevista 02: 05/07/2011), ou seja, que os alunos sejam vistos como seres dotados e movidos por afetos. Assim, Nina

procura ser amiga e criar um bom relacionamento com os discentes devido às experiências com professores durante seu processo de aprendizagem e que, hoje, moldam a sua forma de ver essa questão.

Ressalto uma metáfora usada por Nina enquanto falava sobre os acontecimentos descritos previamente: “*ser professor é ser artista*” (Diário: 04/05/2011). Conforme apresentei até o momento, a participante demonstrou grande sensibilidade frente ao comportamento “rípido” de alguns alunos. Observou-se, também, que Nina tentou evitar se abrir e pedir por mais respeito devido ao medo de perder o bom relacionamento com os aprendizes. Até o momento que precedeu sua decisão de expor o que sentia, a professora usou dessa metáfora enquanto descrevia sobre essas ocorrências. Ao fazer essa afirmação, ela revelou, durante a primeira entrevista, que todos os eventos desse caráter fazem com que o professor tenha jogo de cintura e, conseqüentemente, passe por cima dos fatos e de si mesmo para não se deixar afetar negativamente. Questionei o que exatamente ela queria dizer ao ter que ‘passar por cima’ de si mesma, e Nina explica:

Excerto 22:

[...] passando por cima dos meus sentimentos. [...] Por que, às vezes, eu quero, eu tô sentindo alguma coisa, mas eu não posso expressar por que meus alunos não são obrigados a ver que eu tô daquele jeito. Então, eu passo por problemas pessoais, só que eu procuro não mostrar por que eles não têm que ver isso de mim. (Entrevista 01: 13/06/2011)

Nina salientou anteriormente que é difícil encontrar professores que olhem para os alunos como seres humanos também, além de máquinas. No entanto, vejo nas palavras da participante o ‘outro lado da moeda’, ou seja, de que o professor deve, também, ser visto pelos alunos, não como uma máquina de ensinar, ou um ser alado acima do bem e do mal, e sim como uma pessoa sujeita às intempéries da vida. Creio que os alunos não são obrigados a ver, mas compreender que os dias de seus professores nem sempre são felizes. Nesse sentido, retomo as palavras de Hargreaves (1998, p. 835), o qual alega que professores “não são máquinas”, estes também são pessoas que sentem o prazer, o amor, a criatividade e o desafio em estar em sala de aula e que cria laços afetivos com seus alunos.

4.1.1.2. A presença do pesquisador como fonte indutora de estados afetivos negativos

A segunda fonte indutora de estados afetivos negativos está relacionada à presença do observador - pesquisador em sala de aula. As leituras dos diários mostram que as observações feitas desencadearam os seguintes estados afetivos: sentir-se desconfortável, avaliada, inibida e desencorajada, tensão, insegurança, medo de errar e pressão (Esses quatro últimos estão relatados na entrada do diário do dia 06/04/2011). Ao todo, foram 6 entradas no diário (06/13 de abril, 04/25 de maio e 01/03 de junho) que demarcavam o incômodo da participante. A primeira entrada sugere a tensão vivenciada por ter sido o primeiro dia de observação e seu medo maior era “de errar em frente” (Diário: 06/04/2011) do pesquisador. De modo geral, a grande maioria das entradas revela uma insegurança em relação ao uso da língua alvo, conforme resume o registro do dia 04 de maio.

Excerto 23:

[...] Também não estou me sentindo confortável com a presença do Douglas e nem to falando tanto em inglês quanto eu falava antes de ele vir me observar²⁸. Mas enfim, “I haven’t come this far to say far enough”. (Diário: 04/05/2011)

Note-se neste excerto, a dificuldade em sentir-se confortável com a presença do pesquisador, fato que perdurou por quase todo o semestre. A razão principal apresentada pela participante em vivenciar os estados afetivos parece ter haver com o julgamento que ela fez a respeito de sua proficiência em inglês, conforme explicado na primeira entrevista:

Excerto 24:

Pesquisador: Na aula que você relatou sobre o primeiro dia da minha observação, você disse ter ficado incomodada. De onde vem, de fato, esse incômodo?

Nina: Então, de uma pessoa que possivelmente; possivelmente não, de uma pessoa que tem um domínio muito maior do que eu dentro de sala e no inglês. Então, eu me sentia avaliada. Tipo, ‘ai, ele vai ver o quê que eu falo errado’, sabe. Então foi sempre assim. O incômodo veio daí, de uma pessoa que tem um nível muito maior que eu no inglês e que vai corrigir, que vai sentir ali que eu não to falando algumas coisas certas.

²⁸Este desenho simbolizando uma face triste foi desenhado pela participante no diário.

Pesquisador: E como isso te afetou? Como isso repercutiu em você?

Nina: Nossa! Você não tem noção! Me inibiu muito, me desencorajou. Tirou a minha coragem de arriscar, entendeu? Aí, quando eu tentava falar, quando eu tentava arriscar alguma frase eu falava: ‘Não, eu não vou falar em inglês por que ele tá ali e vai me corrigir, não é que vai me corrigir pessoalmente, mas vai saber que eu to falando errado. Então, foi assim; nesse sentido. (Entrevista 01: 13/06/2011)

Percebe-se, nesses excertos, os estados afetivos de insegurança da participante diante das observações. Tal insegurança pareceu inibir sua capacidade de correr riscos. Entretanto, parece que o não se arriscar a falar inglês não está relacionado somente com a presença do pesquisador. Para a participante, “falar em inglês em público”, como nas reuniões com os outros professores, já a deixa insegura (Entrevista 02: 05/07/2011). No caso das observações, esse estado afetivo parece ter aumentado no início deste processo e, percebe-se, também, que há outros fatores relacionados a esse incômodo. Por exemplo, a participante alegou que não “teve medo durante a explicação da gramática” devido a ausência do observador na sala de aula (Diário: 25/05/2011). Para entender melhor a colocação de Nina a respeito da gramática, questionei a professora a esse respeito, pois na primeira entrada de seu diário, além de relatar o incômodo com as minhas observações, ela afirmou utilizar do português para garantir o entendimento por parte dos alunos: “[...] acho que o momento mais difícil foi a explicação da gramática em inglês e aí, para facilitar um pouco eu explico em português, mesmo se eu começo em inglês”(Diário: 06/04/2011). Segundo a participante, o uso do português foi mais frequente no semestre anterior por que eles “não entendiam” em inglês, conforme trecho de sua entrevista:

Excerto 25:

Então, eu tentei explicar em inglês, só que de maneira nenhuma eles entendiam. Então, como a gente tem que cumprir aquela grade eu pensei: ‘meu Deus, se a gente ficar falando em inglês e eles não entenderem eu vou ter que fazer todo o processo duas vezes [...]. Então, é por questão de tempo também. Mas, eu to tentando explicar a gramática agora e acho que eles já estão entendendo mais por que eles entendem mais minhas perguntas agora [...]. Mas ao mesmo tempo, eu fico pensando que se eu não fornecer essa oportunidade de eles escutarem a explicação da gramática sendo oferecida em inglês, onde eles vão chegar? (Entrevista 01: 13/06/2011)

O excerto sugere que o empecilho encontrado pela professora para explicar a gramática na língua alvo foi a dificuldade dos alunos. Desta maneira, ela se viu

preocupada com o cronograma a ser cumprido tornando-se o tempo, um agravante em sua decisão em utilizar do português na abordagem gramatical. Porém, já na terceira entrevista, Nina relatou que a experiência com a turma de iniciante B foi uma grande aprendizagem e quando a questioneei o quanto essa aprendizagem havia contribuído para seu desenvolvimento profissional, a questão da explicação da gramática surge novamente em seu discurso. Nina, porém, apresenta uma razão diferente para o uso do português.

Excerto 26:

[...] Eu lembro também que quando eu ia explicar a gramática; mas também não sei se é por que você tava lá ou eu não dava conta mesmo, mas quando eu ia explicar a gramática eu queria tentar explicar em inglês. Muitas vezes, eu não tinha competência mesmo para explicar, linguisticamente falando, claro. E isso foi uma coisa que eu vi que agora melhorou. (Entrevista 03: 28/10/2011)

Neste excerto, percebe-se que Nina parece reconhecer suas limitações acerca do uso da língua inglesa nas aulas. Esse fato justifica, talvez, a razão de vivenciar os estados afetivos mencionados anteriormente. Tais estados afetivos experienciados nos remetem a questões relevantes ao processo de formação inicial de professores de língua estrangeira (inglês) bem como aspectos referentes ao papel do pesquisador-observador. Primeiramente, no que diz respeito à formação inicial, o trabalho emocional de Nina em relação às observações feitas não deve ser atribuído somente às observações em si. Acredito que foram circunstâncias que elevaram certas características que são comuns aos professores que se encontram nos primeiros anos de seu ofício. Como apontado por Massey (2006, p. 73), os primeiros anos de ensino se mostram “desafiadores e frustrantes para professores novos” por diversas razões como a falta de apoio e competências. Nesta mesma perspectiva, Turley *et. al.* (2006, p. 27) alegam que “quase todos os professores” sentem emoções fortes como a frustração, falta de confiança e choques de realidade por estarem em seus primeiros anos de experiência.

As observações tocaram o lado desafiador de sua prática inicial, pois Nina deixa transparecer que necessita aprimorar suas habilidades orais na língua inglesa. Diante disto, entende-se que os estados afetivos que emergiram durante as observações parecem estar, primeiramente, ligados à sua percepção do nível de sua habilidade oral na língua alvo. Sendo assim, as observações foram um fator agravante. A participante alegou que seu contato com inglês se deu, de fato, na universidade e ainda afirmou ter

“muitas limitações” mesmo já no oitavo período de Letras. “[...] Hoje eu tô no inglês 7, só que eu sinto que [...] tô no inglês 5 ou 4, talvez” (Entrevista 01: 13/06/2011). Desta maneira, há todo um contexto de vida que contribuiu, também, para a realidade atual de Nina e que delinea suas ações, crenças e afetividade, pois ela relatou que somente teve aulas de inglês nas escolas públicas, cujo ensino não a permitiu desenvolver a oralidade da língua. Porém, se sua realidade fosse outra, a sua afetividade frente às observações de aulas poderia não ser (tão) negativa.

Em relação ao papel do pesquisador, as experiências afetivas da participante durante as observações foram marcadas, também, por algumas interferências minhas, que a afetaram negativamente. Embora elas tenham ocorrido por solicitação de Nina com perguntas feitas a mim no início das observações, esse aspecto a afetou mais ao final do semestre quando um aluno a questionou sobre vocabulário. Nina relata esse episódio em seu diário:

Excerto 27:

[...] Tava tudo bem até então, quando um aluno me perguntou como se diz camarão em inglês. Aí, eu respondi sinceramente ‘I don’t know’. Imediatamente ele perguntou para o Douglas, que deveria ser uma peça invisível na sala, mas não foi e respondeu a pergunta. É claro que eu não gostei nada, mas enfim, minhas limitações! (Diário: 01/06/2011)

Conforme ilustrado, Nina parece ter ficado irritada com minha presença na sala e com a pergunta do aluno a mim. Ela tem razão quando afirma que eu deveria “ser uma peça invisível na sala”. Responder a pergunta do aluno durante a aula, talvez possa ter sido uma limitação (que discuto no capítulo 5), sobre a qual assumo responsabilidade. Durante a segunda entrevista (vide anexo 05), discutimos mais a respeito da minha participação nesses episódios. Somente fui perceber as consequências de tais interferências ao ler as entradas no diário do mês de junho. Nina, por sua vez, deu mais detalhes do que sentiu naquele momento e, de certo modo, mostrou-se compreensiva:

Excerto28:

Nina: [...] Mas agora que eu tô pensando nisso, sabe? Assim, eu não via problema em te perguntar. Mas o comportamento da gente norteia o comportamento do aluno [...] Tipo, se eu pergunto uma coisa pra você, ele vai perguntar também por que ele acha que não tem problema, entendeu? Na hora eu não pensei assim, na

hora eu fiquei pra morrer, sabe! Eu pensei: ‘O Wesley não podia ter perguntado pra ele’. Mas foi uma consequência, sabe?

Pesquisador: Quando você diz que ‘ficou pra morrer’ quando ele fez a pergunta para mim, o que você sentiu exatamente?

Nina: Então, em não sou um dicionário ambulante. [...] E na hora eu pensei: ‘Poxa! Ele quer me ver aqui na frente como um dicionário, mas eu não sou!’. Então, eu me senti assim: ‘Não to fazendo nada aqui, não sou a professora. Não tenho papel aqui hoje’. [...] Assim, se eu tivesse um dicionário ali, se eu tivesse escutado meus instintos eu teria feito algo do tipo: ‘toma meu filho, pega e procura’.

Pesquisador: Por quê? Ele te pergunta muito sobre vocabulário e outras coisas?

Nina: Nossa! Pergunta demais. [...] Ele pergunta coisas que ele sabe. [...] Ele me testa. (Entrevista 02: 05/07/2011)

Observa-se, nesse excerto, que os estados afetivos vivenciados mostram-se atrelados não somente às interferências do pesquisador, mas também ao aluno Wesley, que ao testar sua professora e fazer a pergunta ao observador-pesquisador, contribuiu para afetar negativamente o seu papel de professora.

De qualquer maneira, é importante salientar que a simples presença do pesquisador, em minha concepção, já representa um tipo de interferência, principalmente para professores em seus primeiros anos de experiência, os quais podem estar mais suscetíveis a vivenciar fortes estados afetivos ao serem observados devido, dentre outras razões, à típica ansiedade que sentem em decorrência das incertezas e complexidade do processo (TICKLE, 1991 citado em ZEMBYLAS, 2003a) e, também, ao tipo de contexto educacional que ele se insere. Logo, é uma oportunidade de ampliar os horizontes acerca da esfera afetiva que circunda suas primeiras experiências uma vez que grande parte desses professores não tem um acompanhamento, o que não vem a ser o caso das duas participantes desta pesquisa em seus contextos de trabalho. Nesse sentido, Meyer (2009) salienta a relevância em assessorar professores iniciantes, já que esses trazem consigo suas bagagens formais advindas do processo de formação enquanto alunos e, também, suas histórias como estudantes e histórias de vida. Para a autora, reconhecido o valor das emoções no contexto de ensino-aprendizagem, faz-se necessário explorar como os aspectos emocionais “são formados em diferentes momentos e em diferentes contextos na vida de um professor” (ibid., p. 80) e que uma fase importante para tal exploração é durante a sua experiência inicial como docente.

Finalizadas as discussões acerca dos estados afetivos negativos de Nina, discorro na próxima subseção sobre os aspectos positivos da sua afetividade.

4.1.2. Estados afetivos positivos e suas fontes indutoras

Nesta seção, discuto sobre os estados afetivos positivos. As análises dos dados evidenciaram duas fontes indutoras para esses estados, a saber: interação aluno-professor e o contexto educacional.

4.1.2.1. Interação professor /aluno: fonte de prazer

Como visto na seção anterior, muitos dos estados afetivos negativos de Nina tinham a ver com o comportamento de seus alunos e suas reações a suas aulas. Da mesma forma, vários estados afetivos positivos advêm da interação com os discentes. Ao contrário da primeira seção, a qual mencionei os estados de ordem afetiva nomeados por Nina (tristeza, impotência, dentre outros), não apresento nomeações de ordem positiva nesta introdução, visto que Nina não os explicitou nas entradas do diário e nas entrevistas, com exceção de dois: sentir-se feliz e motivada. Desta forma, outras nomeações durante a discussão foram feitas com base em minha interpretação. Contudo, os relatos evidenciaram as situações que trouxeram à professora estados afetivos agradáveis. As fontes indutoras desses estados estão relacionados a: (1) a atmosfera agradável em sala de aula, (2) o bom relacionamento entre os alunos e (3) os elogios à professora.

A análise dos dados mostra Nina como uma professora que deseja ser amigável, a qual oferece e é responsável pelo clima agradável em sala de aula baseando-se na crença de que a criação e manutenção de tal clima favorecem a aprendizagem. Essa crença pode ser inferida, por exemplo, quando a participante mostrou ter preocupações acerca de ter ou não a conversa com seus alunos por se sentir desrespeitada (vide seção 4.1.1.1.): “Por que eu não queria perder aquela amizade que a gente tinha. [...] então, se eu quiser manter esse clima agradável, [...] eu sou a única responsável para manter isso” (Entrevista 03: 28/10/2011). Dentre os vários tópicos em foco tanto no diário quanto nas entrevistas, a ideia de estabelecer um ambiente harmonioso aparece explícita e implicitamente em várias passagens. Nessas passagens, pude observar que Nina sentia-se feliz e motivada quando o clima afável na sala de aula era estabelecido por intermédio

das ações, dos estados afetivos e situações diversas advindas de seus alunos, conforme ilustram os excertos abaixo:

Excerto 29:

[...] Os outros alunos estavam um pouco mais à vontade também e isso foi bom porque a aula não perdeu o ar descontraído que ela tem na maioria das vezes. (Diário: 13/04/2011)

Excerto 30:

Ah... Hoje a aula foi tranquila! [...] O João ajudou a descontraír os momentos de raciocínio duros. (Diário: 15/04/2011)

Os dois excertos sugerem que Nina acredita que estar à vontade e a descontração conduzem a uma atmosfera agradável. Assim, o bem-estar dos alunos no excerto 29 favorece a sustentação e a valorização que ela atribui ao clima afável e, no segundo caso, a ação de descontração de um aluno se apresenta de forma a cooperar, também, na manutenção desse tipo de ambiente e leva bem estar à professora. Esses aspectos sugerem que a valorização do clima agradável em sala de aula funciona para Nina como uma espécie de chama que a deixa “viva”, que mantém e sustenta sua motivação e felicidade enquanto professora. Esses dados se assemelham aos encontrados por Hargreaves (1998) com professores do ensino básico e fundamental. Segundo o autor, os professores investigados deram valor a um ambiente de aprendizagem que gerasse conforto e segurança para os alunos e mostraram-se propensos a estabelecer vínculos afetivos e compreensão para com os discentes. Da mesma forma, a descontração de João, no excerto 30, vai ao encontro dos resultados da pesquisa de três autores (JACKSON, 1968; NIAS, 1989 e HARGREAVES, 1998: tabela 04) citados em Sutton e Wheatley (2003, p. 332). Esses autores alegam que “comportamentos e comentários inesperados” dos alunos resultavam no bom humor contribuindo, desta forma, para o clima bom na classe e em emoções positivas nos professores.

Outros aspectos, relatados por Nina, sugerem sua crença implícita na importância de ações do professor como: elogiar o aluno, ser flexível e se aproximar dele para criar um clima agradável, como se observa nos excertos:

Excerto 31:

[...] Fiz um ‘warm up’ envolvendo o ‘simple present’ e eles tiveram que se esforçar bastante para cumprir. A Cláudia realizou a tarefa com muita facilidade e eu elogi, pois acredito que o elogio motiva mais o aluno. (Diário: 20/04/2011)

Excerto 32:

[...] A Cláudia me comunicou sobre a reunião de colegiado que ela sempre tem e pediu para que mudasse o dia da apresentação [...]. Fui pega de surpresa [...], mas depois de alguns segundos, lembrei de uma professora muito querida que me ensinou a arte de compreender as situações alheias. Aí, então, propus que mudássemos a discussão para a aula seguinte à data marcada. Ela agradeceu sorrindo e isso para mim foi tudo de bom. (Diário: 20/04/2011)

Excerto 33:

[...] Às vezes, me questiono até onde eu tenho que ser amistosa com meus alunos! [...] Fico analisando a minha professora e ela não é tão amistosa [...] e isso faz com que eu não ache a aula dela tão desinteressante. Às vezes, penso que não gosto dela por causa da distância que ela mantém de mim e dos meus colegas. (Diário: 18/05/2011)

No excerto 31, Nina acredita que fazer elogios ao desempenho do aluno implica em motivá-lo. Essa crença, que está relacionada a proporcionar uma aprendizagem eficaz e motivadora para o aprendiz, possui estreita ligação com a criação de um ambiente aprazível. Da mesma forma, Nina também se sente feliz e motivada ao receber elogios. Em suma, os estados afetivos de felicidade e motivação em decorrência do elogio recebido a faz acreditar que o elogio ao aluno poderá surtir o mesmo efeito.

O excerto 32 traz a questão da flexibilidade da professora frente ao pedido da aluna Cláudia. Tal flexibilidade surtiu na aluna um sentimento bom e que, por consequência, trouxe o bem-estar ou satisfação da professora por ter propiciado à Cláudia um bom momento. Esse dado também foi evidenciado no trabalho de Almeida e Mahoney (2009) com professores universitários cujos “sentimentos de tonalidades agradáveis” emergem quando há “relacionamentos flexíveis, professor e aluno negociam acordos”. Essa troca de afetos também favorece a harmonia nesse ambiente, já que quanto mais trocas afetivas positivas acontecem, maior é o crescimento e sustentação de um ambiente confortável. Os gestos, as ações, as comunicações verbais e não verbais exteriorizam estados afetivos diversos e, nesse caso em específico, percebe-se que a empatia, ou seja, a “arte de compreender as situações alheias” a que Nina se refere (Excerto 32), representa, conforme Brown (2005, p. 165), “o ato de se colocar no lugar do outro”: “então, eu me coloco no lugar deles para tentar ajudá-los da melhor forma” (Diário: 29/04/2011). Dessa forma, vê-se o papel relevante da empatia como variável afetiva na prática do ensino para uma aprendizagem sem conflitos, por exemplo.

Já no excerto 33, Nina acredita que não gosta de sua professora em decorrência da sua falta de aproximação para com ela e seus colegas. Essa colocação reflexiva da participante representa e reforça o valor que ela atribui a uma relação amigável entre alunos e professores, pois conforme expus no início desta seção, uma das maiores preocupações de Nina era de não perder a amizade que eles tinham e, por conseguinte, perder o ambiente prazeroso. Parece-me que o ato de reflexão sobre a conduta de sua professora em comparação a sua postura amigável com os alunos sugere ligações com a construção de sua identidade profissional e, dessa com seus estados afetivos, corroborando a afirmação de Zembylas (2003b) em relação à inter-relação entre construção de identidade profissional e emoções de professores. O autor discute sobre a notabilidade dos discursos emocionais existentes todos os dias nas salas de aula e, nas características múltiplas desses discursos, a formação da identidade do professor se mostra como um diálogo contínuo com outras pessoas envolvidas no contexto educacional.

Em suma, as interações com os alunos em sala também surtiram em Nina estados afetivos positivos. Em meio às experiências afetivas, a professora passou a questionar a viabilidade de ser amistosa já fazendo uma comparação com outras duas professoras em seu ambiente profissional. Desta forma, sua reflexão sobre o tipo de professora que deseja ser demarca o início de um processo de construção de identidade profissional decorrente das experiências e diálogos vividos em sua prática.

Em relação à valorização de um ambiente agradável em sala, Nina relatou, na terceira entrevista, sobre a inibição que sentiu antes de ter a conversa com a turma sobre seus sentimentos quando notei que, ao final de sua resposta, ela sorriu. Quando a perguntei o porquê daquele sorriso no rosto, a questão de manter um bom relacionamento com seus discentes visando uma atmosfera afável reapareceu em seu discurso. Ressalto que devido à data em que a entrevista foi realizada (28/10/2011), Nina já dava aula para uma nova turma no curso de extensão.

Excerto 34:

Pesquisador: E esse sorriso?

Nina: Nossa! É que eu tô pensando na turma que tenho agora. Nossa gente! Foi um presente de Deus, sabe? Veio, assim, para preencher, recolocar os sentimentos que eu perdi um pouco com esse primeiro ano no CELIN.

Pesquisador: A turma nesse semestre tá boa?

Nina: Muito. Muito boa.

Pesquisador: Então não teve casos parecidos com o do semestre passado?

Nina: De jeito nenhum! Nunquinha! (risos). [...] A Helena²⁹ foi lá assistir e ela gostou demais assim da turma, muito boa mesmo.

Pesquisador: A turma tem uma atmosfera bacana, então?

Nina: Tem. Nossa! Tá fazendo muito bem pra mim. Eu pensei em até largar o Celin por conta da pesquisa e tal. Mas daí eu pensei que era melhor não, sabe? Não vou largar, por que eu gosto, sabe? Daí veio esse pessoal e, nossa! Muito bom! [...] No semestre passado eu tive a Maria Clara que eu vinha de carona com ela toda aula e tal e a gente conversava e, hoje, a gente meio que tem uma amizade e tal, e assim, ela, dentre todos, quando eu me lembro dessa turma³⁰, eu lembro dela por que eu não gosto de lembrar dessas experiências ruins que eu tive com os outros. E nesse período eu vi que eu tinha uma amiga na sala. Assim, não amiiiiiga, entende? E nessa turma agora eu tenho um monte. Eu consegui chegar até eles de uma maneira legal. (Entrevista 03: 28/10/2011)

O bem estar de Nina mostra-se fortemente calcado nas relações que ela mantém com seus alunos trazendo, assim, satisfação e prazer em estar na sala de aula. Ela mostra-se satisfeita e realizada com a nova turma, que a ajudou a se recuperar do trabalho emocional (Zembylas, 2002b, 2005c) do semestre anterior. A ausência de conflitos com a nova turma reforça, mais uma vez, a valorização de Nina ao ambiente agradável em sala, pois mantê-lo implica em sustentar seu bem estar.

Um segundo aspecto evidenciado nos dados que despertam afetividade positiva na professora diz respeito ao bom relacionamento entre os alunos. Nina mostrou-se feliz e emocionada em perceber que havia respeito e carinho entre eles, como ilustrado em três entradas de seu diário:

Excerto 35:

Hoje eu estava mais tranquila e meus alunos também. A Cecília trouxe uma caixa de bis para dividir com os alunos. (Diário: 08/04/2011)

Excerto 36:

No final da aula, entreguei um cartãozinho de 'happy easter' para todos eles com um bombom anexado [...]. Maria Clara completou a confraternização repartindo bombons que ela mesma comprou. O mais bonito foi vê-los se abraçando e eu me dei conta de que eles são muito carinhosos além de tudo e, principalmente, que eu

²⁹ Pseudônimo utilizado para se referir a uma das coordenadoras do Celin. Por ser um projeto de formação de professores, as coordenadoras fazem, dentre outras funções, observações de aulas dos alunos professores no intuito de promover aprimoramento de suas práticas por uma perspectiva reflexiva.

³⁰ Turma de iniciante B, através da qual a coleta de dados desta pesquisa foi feita.

vou sentir muita falta deles quando eu tiver que deixá-los. Mas enquanto esse tempo não chega, eu vou aproveitar esse carinho que eles me oferecem, além da dedicação e esforço nessa dura tarefa de aprender inglês. (Diário: 20/04/2011)

Excerto 37:

Graças a Deus, a aula foi ótima! [...] O João levou bis para dividir com os alunos. (Diário: 25/05/2011)

As ações de atenção e consideração dos alunos João, Cecília e Maria Clara com os outros colegas em distribuir chocolates no dia da páscoa sinalizam a existência de harmonia entre eles expressada pelos abraços, motivo pelo qual Nina se sentiu emocionada: “o mais bonito foi vê-los se abraçando” (Excerto 36). No excerto 36, em específico, percebe-se a relação da afetividade com aspectos cognitivos. A inteligência é inata ao indivíduo e a afetividade, em minha visão, não tem a capacidade de modificá-la intrinsecamente. Porém, a afetividade pode acelerar ou retardar o livre desenvolvimento dos alunos interferindo de modo sutil em seus processos do intelecto e/ou na capacidade cognitiva, como em deixá-los mais motivados, mas não mais inteligentes. Assim, a descoberta da mútua afetividade entre professores e alunos neste excerto, é visualizada como oportunidade facilitadora de ensino, “nessa dura tarefa de aprender inglês” (Excerto 36).

Ainda a esse respeito, Nina mostrou sinais de satisfação e felicidade na primeira entrevista quando a questioneei sobre esse acontecimento, principalmente pelo fato de que o bom relacionamento entre eles também se estende a ela enquanto professora e ser humano:

Excerto 38:

Pesquisador: E nesse dia dos abraços, portanto, foi bacana para você?

Nina: Sim, com certeza, me deu mais certeza assim da relação que eles têm entre eles e deles comigo, pois depois que eu entregava o cartão com o bombom eles me abraçavam, só que depois que eles se abraçaram eles vieram e me abraçaram de novo. Tipo, primeiro eles abraçaram a Nina professora, mas depois eles vieram abraçar a Nina ser humano, eu senti assim, sabe!

Pesquisador: [...] Como esse acontecimento repercutiu na Nina professora? Você poderia dar mais detalhes?

Nina: Ai, realmente dá um impulso na gente, sabe! Faz a gente se sentir mais motivada a passar por certas coisas, a passar pelos baixos. É muito bom ver esse tipo de manifestação deles dentro da sala. Então, pra mim foi muito bom. (Entrevista 01: 13/06/2011)

Esses trechos da primeira entrevista são um exemplo de estados afetivos que se tocam, que dissipam energia extremamente positiva de forma a promover o crescimento professor/aluno como seres humanos. Como apontei no início desta seção, as fontes indutoras de afetividade positiva (clima agradável, bom relacionamento entre alunos e elogios à professora) se mostram interligados, já que esse bom relacionamento favorece, também, o clima afável na sala de aula. Contudo, a razão de salientá-las separadamente se dá pelo fato de que não necessariamente o bom relacionamento entre alunos possa implicar na atmosfera agradável na sala de aula para o professor. Há, por exemplo, a possibilidade de haver o bom relacionamento entre alunos, mas não obrigatoriamente destes com o professor.

Por fim, o terceiro aspecto como fonte disparadora de afetividade positiva foram os elogios recebidos dos alunos. Nina alegou sentir-se “super feliz” com estas ocasiões, conforme ilustram os excertos 39 e 40:

Excerto 39:

[...] a Cláudia elogiou as aulas desse semestre nos primeiros minutos da aula e eu me senti super feliz com o elogio ☺. (Diário: 08/04/2011)

Excerto 40:

Voltando ao ‘warm up’, assim que terminei, a Cátia, que, aliás, é muito esforçada também, elogiou a atividade, pois segundo ela, fez com que eles forçassem um pouco mais a mente. (Diário: 20/04/2011)

Os elogios feitos à participante se configuram como fonte de motivação para que a professora mantenha e deseje fazer de suas aulas cada vez mais interessantes e criativas, por exemplo. Este relato foi evidenciado no trabalho de Silva (2007), cuja participante Inês acredita que o elogio do professor ao aluno é importante para motivá-lo e elevar seu ego propiciando, assim, uma afetividade positiva ao discente. No caso de Nina, o bem estar é causado pelo elogio do aluno à professora levando bem-estar a mesma. Porém, vejo que a afetividade positiva de Nina frente aos elogios pode estar relacionada aos seus estados afetivos em relação à experiência com a turma de iniciante B. Dito de outro modo, como professora iniciante e, talvez, pela sua percepção acerca de sua proficiência linguística, Nina parece demonstrar inseguranças em relação à pronúncia, em ser observada por um pesquisador, e na tomada de decisões. Assim, a intensidade de seus estados afetivos frente aos elogios pode estar relacionada a essa

insegurança e em ter sua competência reconhecida pelos alunos, pois, a meu ver, a pessoa insegura, ou que esteja passando por momentos de insegurança, necessita, mais do que os outros, das brisas do elogio, sendo assim, aceito e estimado. O elogio, desta forma, se configura como elemento motivador não somente à aprendizagem e desenvolvimento, mas pressupõe proximidade, interesse e valorização.

A afetividade positiva da participante não se restringiu somente ao micro contexto da sala de aula. Nina relatou, tanto nos diários quanto nas entrevistas, suas impressões acerca do seu contexto de trabalho, o curso de extensão em língua inglesa. Discuto sobre esta categoria na próxima subseção.

4.1.2.2. O contexto educacional como fonte de inspiração

O Celin foi uma conquista muito grande pra minha vida, sabe? Pode parecer coisa pequena, mas tá aqui foi uma conquista enorme!
(Nina: Entrevista 01: 13 de junho)

A participante Nina fez menção, em alguns momentos, ao seu contexto de trabalho evidenciando a importância dele para sua formação e para o seu bem estar. No registro do diário do dia 27 de maio, a aluna professora mencionou Clara, uma das coordenadoras do CELIN, ao relatar sobre seus problemas em sala com alunos. Notei, neste momento, os primeiros indícios do apoio à Nina. Esse apoio de sua coordenadora e a lembrança de Catarina, sua instrutora durante o TTC, em alguns registros no diário sinalizam também a influência e importância do acompanhamento e monitoramento que esse projeto de extensão oferece aos seus alunos professores. Já nas entrevistas, suas opiniões tornaram-se mais evidentes e, de modo geral, a participante se sentiu acolhida e assessorada.

Nesse acompanhamento a que Nina tem acesso, ela dá considerável ênfase ao papel de Catarina. Nina se lembrou de vários conselhos dessa professora ao relatar eventos ocorridos com a turma de iniciante B, conforme ilustram os trechos da primeira e terceira entrevista:

Excerto 41:

[...] desde o primeiro semestre ela se mostrou bem assim, né. Não educada. E para mim foi um choque por que eu sempre lembrava da Catarina [...] e ela tinha sempre muita tranquilidade, ela era 'de boa'. E ela dava muitos conselhos pra gente

e eu sempre lembrava dela nas horas que eu tinha que manter a calma por que, às vezes, eu sou muito estourada. Então, quando acontece essas coisas, eu penso: ‘Olha, eu não cheguei até aqui para dar um passo para traz agora. Eu não cheguei até aqui à toa’. (Entrevista 01: 13/06/2011 – referente ao caso Cecília)

Excerto 42:

[...] Daí, ela fez aquele alvoroço na sala [...] Olha, eu abaixei minha cabeça, olhei para o livro, lembrei da Catarina e pensei: ‘Calma minha filha’. (Entrevista 01: 13/06/2011 – referente ao caso Cátia)

Excerto 43:

[...] é o que a Catarina falava no TTC, sabe! Ninguém é melhor do que ninguém. Você não está ali para se colocar acima do aluno. (Entrevista 03: 28/10/2011 – referente a sua visão sobre o tipo de professora que ela pretendeu mostrar aos alunos da turma nova)

Percebe-se, nesses trechos, o papel significativo de Catarina no processo de formação de Nina e na construção de sua identidade profissional. As lembranças das palavras de Catarina podem ter contribuído para as crenças de Nina, discutidas na seção anterior, sobre o que é ser professor, ou, mais precisamente, sobre o tipo de professora que ela deseja ser. Mas, esse fato reflete, também, o que disse anteriormente a respeito da importância do acompanhamento de professores iniciantes. No excerto 41, percebe-se que a lembrança de algo que Catarina disse fez com que Nina tomasse a decisão de reprimir seus estados afetivos negativos para manter-se equilibrada pelo valor que é dado, por ela, ao seu ambiente de trabalho. Ao final do excerto 41, Nina evidencia esse valor: “então, quando acontece essas coisas, eu penso: olha, eu não cheguei até aqui para dar um passo pra traz agora. Eu não cheguei aqui à toa” (Entrevista 01: 13/06/2011). Dito de outro modo, compreendo que ao dizer “quando acontece essas coisas”, as palavras de Catarina ecoam na mente de Nina em termos de manter o equilíbrio. Ainda, as palavras de Nina sugerem determinismo, metas e objetivos acerca de sua profissão. Logo, o papel de sua instrutora representa, ao menos, a ideia de que sua imagem está atrelada a um aspecto positivo relacionado ao seu contexto educacional.

No que diz respeito ao apoio, Nina alega que seu contexto de trabalho foi de grande ajuda, pois devido às reuniões, aos workshops e aos demais colegas de trabalho, a participante não se sentiu sozinha. Para ela, o apoio e/ou suporte oferecido aos alunos professores lhe fez bem e é “extremamente importante”, conforme sinalizam os excertos da primeira e terceira entrevista:

Excerto 44:

Nina: [...] E também os workshops do CELIN foram de extrema importância. Esse reforço que eles dão pra gente é muito importante, sabe. Você saber que tem alguém ali que você pode contar, sabe! As reuniões; é muito bom. Então, eu acho que só não aprende quem não quer. Realmente faz efeito, eu sinto esses efeitos hoje.

Pesquisador: De que maneira esses encontros e reuniões dados pelo Celin te ajudam emocionalmente/afetivamente?

Nina: [...]Então, isso, às vezes, me faz ver que não é somente eu que estou tendo problemas, não é só eu que estou ali para aprender. Eu to ali pra aprender, mais para aprender do que para ensinar. Então, [...] Eu não fico presa só a mim, eu vejo que todos os meus colegas sofrem com alguns problemas desse tipo. [...] É o apoio também, você saber que tem alguém ali para te apoiar que vai te ajudar e ensinar, sabe! Eu acho que é extremamente importante (Entrevista 01: 13 de junho).

Excerto 45:

Pesquisador: [...] Emocionalmente falando, o que representa o contexto, o ambiente extraclasse do Celin?

Nina: Assim, [...] eu tenho pra mim que isso pra mim aqui é um socorro, [...] é um lugar que eu tenho aonde me apoiar, um lugar que eu tenho pra onde correr mesmo. Por que é igual você falou uma vez na reunião, a profissão de professor é bem solitária e eu to dando aula numa escola particular agora e eu to vendo isso. Tipo, é cada um no seu canto, cada um por si e você que dá conta e não tem troca de conhecimento e tal. Mas, aqui se eu sento ali na sala dos professores eu tenho onde e com quem trocar ideias, tenho suporte pra saber que não é somente eu que to tendo problema ou dificuldade com certas coisas e tal. Então, pra mim isso é essencial. (Entrevista 03: 26/10/2011)

Observa-se que o contexto de trabalho de Nina oferece acolhimento através das reuniões, workshops e convivência com os outros professores. Esse compartilhamento de experiências a afeta positivamente. Esses relatos, da primeira entrevista, estão ligados a dificuldade que Nina tinha até o momento em lidar com as minhas observações de aula (Vide entrevista 01, anexo 04). A professora alegava que não havia razão para sentir-se incomodada, visto que ela estava ali para aprender e que minha presença não deveria ser vista, portanto, como uma ameaça ao seu bem estar e, por esta razão, esforçou-se a dar “um passo para frente” e não tentar se importar com elas. Note-se, dessa forma, que o suporte oferecido pelo seu contexto de trabalho favorece a segurança para a professora. Tal suporte também ficou claro na primeira seção deste trabalho quando argumentava sobre a indecisão de ter a conversa com seus alunos por sentir-se desrespeitada, pois Nina, diante da tensão vivenciada, recorreu aos colegas de trabalho e a sua coordenadora. Estes dados se assemelham aos de Coelho (2011), os quais sugeriram que as professoras encontraram no projeto de formação continuada um

lugar seguro, onde as participantes se sentiram acolhidas, compreendidas. Por outro lado, Nina alega que se sente só no seu novo ambiente de trabalho (Excerto 45). Esse dado também evidencia os resultados obtidos por Chaves (2009, p. 108) com professores do ensino fundamental, os quais alegaram sentir a “necessidade de acolhida institucional aos docentes, fomentando espaços de escuta”.

O apoio que Nina sente em seu contexto de trabalho elucida as considerações de Feiman-Nemser (2001) sobre a importância do suporte dado de professores experientes aos iniciantes. A autora enfatiza que o suporte e o acompanhamento pedagógico são cruciais durante os primeiros anos de experiência, já que professores novatos possuem, na verdade, dois trabalhos a serem feitos: “eles tem que ensinar e aprender a ensinar” (ibid., p. 18). Com isto, a autora postula que o professor mais experiente deve utilizar de seu conhecimento e experiência para avaliar a direção que o professor iniciante está tomando no intuito de prover oportunidades e condições para que ele teça reflexões significativas enquanto professor e afetar, desta forma, sua prática ao serviço da aprendizagem de seus alunos. No caso de Nina, ela sente o apoio das coordenadoras bem como de outros colegas professores no CELIN. Esse apoio não somente a auxilia em crescimento profissional, mas também promove suporte afetivo neste processo, pois fazer reflexões significativas enquanto professor é, também, refletir sobre o emocional, o sentimental, pois as “emoções são partes dinâmicas de nós mesmos e, sejam elas positivas ou negativas, todas organizações, inclusive as escolas, estão cheias delas”(HARGREAVES, 1998, p. 835).

Nesta seção discorri sobre a participante Nina e das fontes indutoras de seus estados afetivos negativos e positivos. Os dados mostram que o relacionamento professor-aluno se configura como um dos principais fatores que podem influenciar nos estados afetivos de professores de forma positiva ou negativa. As análises sugerem, também, que o contexto educacional exerce influências na modulação da afetividade do docente e que, no caso da participante, este se configurou como uma fonte de prazer, compreensão e acolhimento.

Finalizadas as discussões a respeito da aluna professora Nina, passo a discorrer na próxima seção sobre a afetividade da aluna professora Flor.

4.2. Perfil da participante Flor

Ah! Eu amo dar aula, amo! Realmente nasci pra isso. Não sei fazer outra coisa
(Flor: Entrevista 01)

Flor, 24 anos, é natural de uma cidade do interior de Minas Gerais, onde viveu até os oito anos. Nessa idade, ela mudou com sua família para uma cidade do Espírito Santo, onde vivem até hoje. Nessa cidade, Flor cursou todo o ensino fundamental e médio em escolas particulares e começou estudar inglês aos 10 anos. No ano de 2005, começou a cursar Letras em uma universidade do seu estado, porém, devido ao desejo de fazer licenciatura dupla, após fazer uma prova de transferência, Flor passou a estudar Letras (Português/Inglês) na Universidade Federal de Viçosa (MG) no ano de 2007.

No segundo semestre de 2007, Flor começou a lecionar Inglês no CELIN, não tendo tido experiência como professora anteriormente. Dois anos mais tarde, ela fez seu primeiro intercâmbio indo para Alabama, EUA (por seis meses) e no primeiro semestre do ano seguinte, 2010, teve sua segunda experiência internacional, na Inglaterra (por seis meses). No período de coleta de dados (2011/1), ela cursava o último período do curso de Letras e estava prestes a completar três anos de experiência como professora de inglês no CELIN.

Flor mostra-se certa e feliz com a docência. Através das observações de aula, pude notar a veracidade das suas palavras na citação do início desta seção. Flor demonstrou ser uma professora empenhada a proporcionar aulas criativas e que estivessem voltadas aos desejos e expectativas de seus alunos. Na coleta de dados, Flor estava no último semestre de seu curso e conduzindo pesquisa com essa turma para sua monografia. Assim, ao aplicar um questionário, no início do semestre, para sondar as expectativas de seus alunos em relação ao curso, ela teve a chance de conhecê-los um pouco mais.

Todas as entradas do seu diário, que somam um total de dezesseis registros, ilustram os estados afetivos positivos advindos do seu empenho em relação a sua pedagogia e metodologia. Contudo, suas experiências com a turma avançada B não foram somente marcadas por afetividade positiva, pois durante as entrevistas, novas revelações foram feitas e estas, por sua vez, sinalizaram fatos e ocorrências que acarretaram em estados afetivos negativos.

A discussão dos dados de Flor está organizada em duas subseções. Na primeira, discorro sobre os estados afetivos negativos que permearam sua prática. Na segunda, apresento e discuto sobre a afetividade positiva decorrentes do ambiente da sala de aula e do seu contexto de trabalho.

4.2.1. Estados afetivos negativos e suas fontes indutoras

Como citei anteriormente, somente pude notar que a participante Flor estava vivenciando situações que despertaram estados afetivos desagradáveis durante as entrevistas, pois os registros em seu diário não constavam de nenhum sinal dessas ocorrências. Embora a professora tenha relatado mais de um fator³¹ que desencadeou a afetividade negativa, a evidência maior mostra-se atrelada a uma aluna somente: Carina. Os estados afetivos nomeados pela participante foram: birra (antipatia)³², sentir-se chateada, sentir-se machucada e sentir-se bloqueada. Porém, Flor afirmou, na primeira entrevista, ter tido sensações de desconforto antes mesmo de começar o semestre quando soube que daria aulas para um nível avançado. A esse respeito, os estados afetivos nomeados foram medo e tensão, conforme ilustra o seguinte trecho da entrevista.

Excerto 46:

Pesquisador: É a primeira vez que você está dando aulas para o avançado B?

Flor: É. Eu já tinha dado aulas para o nível 2 e nível 3.

Pesquisador: E como tem sido essa experiência do avançado B?

Flor: Então, eu acho que é mais. Bom, por que se você me pegasse semestre passado. [...] Semestre passado eu te falo que eu tava bem melhor do que esse. Tava mais confiante, não sei o porquê.

Pesquisador: Qual o nível que você deu semestre passado?

Flor: Eu dei aulas para o nível 3, eu acho.

Pesquisador: Por que você acha que estava mais confiante no semestre passado?

³¹ Flor, assim como Nina, me fez perguntas durante a observação, mas disse na segunda entrevista que não se sentiu bem quando um aluno se dirigiu a mim para responder uma pergunta sobre vocabulário que ela não soube responder. Como este caso é bem semelhante ao descrito anteriormente sobre a professora Nina e por Flor não ter se incomodado com minha presença, não entro em detalhes a respeito. Para maiores detalhes desta ocorrência acerca, também, de minha interferência, vide entrevista 02 (anexo 09).

³² De acordo com o dicionário Aurélio, ter birra com alguém é sentir aversão ou antipatia para com a pessoa.

Flor: Primeiro por que eu tinha acabado de chegar do exterior. Então, a gente volta se achando, né? Acha que fala inglês fluente. Aí, eu não tinha muita dificuldade para falar por que eu fiquei um ano fora só falando inglês, inglês, inglês e, daí, eu cheguei meio que com uma fluência, né! Aí, depois eu parei por que já o semestre passado eu deixei um pouco de praticar por que a gente não fala tanto igual tava no exterior. Daí, eu praticamente falava inglês só dentro da sala de aula, foi perdendo a fluência e tal. Aí, quando eu vi que meu nome tava pra dar aula no avançado B eu fiquei meio tensa, principalmente por que o professor no avançado A foi o Ismael. E eu sei que o Ismael é muito bom. Eu falei: ‘Meu Deus, tiveram aula com o Ismael, agora vão chegar e (pausa)’. Eu fiquei com muito medo. (Entrevista 01: 13/06/2011)

Nesse segmento da entrevista, percebe-se duas fontes indutoras dos estados afetivos de Flor antes do início das aulas: o professor Ismael e o nível avançado. Primeiramente, ao se comparar com o professor Ismael, que foi o professor da turma no semestre anterior, os estados de ansiedade e medo surgem em Flor. Junte-se a isso sua auto-avaliação em relação a perda de sua fluência, após sua estadia em Londres. Esses fatores podem ter contribuído na modulação de sua tensão e medo. Contudo, seus estados afetivos frente ao nível e ao professor Ismael, que a meu ver poderiam ter tido curta duração, foram intensificados por intermédio da aluna Carina no início do semestre. Parece-me que todas as sensações de desconforto da participante em relação a sua aluna começaram nesse momento, conforme ilustram os segmentos da primeira entrevista:

Excerto 47:

Pesquisador: Então, você acha que começou o semestre um pouco tensa com eles?

Flor: Comecei. Só que eles me deixaram bem à vontade. Só que tem aquela aluna como eu te falei. Então, ela não me deixa nem um pouco confortável, quando eu percebo que ela não tá na sala de aula, eu fico bem mais calma.

Pesquisador: Por que você acha que isso acontece?

Flor: Não sei. Bom, primeiro por que no início sempre que eu propunha uma atividade ela sempre que colocava ou falava alguma coisa contra. Tipos assim: ‘Ah, você podia ter feito aquilo. O Ismael fazia daquele jeito e tal, O Rodrigo fazia assim’. Ela ficava me comparando e eu já tinha na minha cabeça a comparação com o Ismael. Aí, ela falava e isso reforçava mais ainda. Mas eu fui ao Ismael várias vezes e falava: ‘Ismael, me fala como você trabalhou com eles para eu continuar e tal’. Não é que eu tento seguir o que o Ismael fez, até mesmo porque cada um tem um estilo de dar aula. Eu com certeza não sou uma professora igual ao Ismael, que dá aula igual ao Ismael. Mas, tem umas coisas, por exemplo, ele não deu livro para eles lerem, deu conto, short stories e eles gostaram muito. Aí, no início do semestre eu dei uma short story para eles lerem também. Umas coisas assim que eu

tentei adaptar, mas conversei com eles antes, né! Tipo: 'Ismael deu short story, vocês querem ou a gente pode ler livro esse semestre?'. Aí eles responderam que estavam todos muito ocupados e que short story era melhor. Eu já tinha meio que essa birra com ela e ela comigo com certeza. (Entrevista 01: 13/06/2011)

Nessa parte da entrevista, Flor confirma a comparação que ela mesma fazia com o outro professor, mas salienta que a aluna Carina, também, a comparou com ele. Isso pode ter intensificado a tensão e medo e ter influenciado na maneira como Flor percebia a aluna Carina. Flor acredita existir uma birra mútua: “Eu já tinha meio que essa birra com ela e ela comigo com certeza” (Entrevista 01: 13/06/2011), motivo pelo qual, a participante alegava sentir-se melhor quando a aluna não estava presente como foi mencionado na segunda entrevista (01/07/2011): “[...] quando a Carina não tava na sala, eu me sentia mais leve, mais tranquila, [...] só que quando ela tava na aula eu achava que a minha aula era um lixo [...] porque ela não dava um sorriso”. De acordo com Flor, a expressão não verbal da aluna não retratava sinal de satisfação acerca das aulas dadas: “[...] exatamente. Nenhum sinal de satisfação, ela tava sempre de cara fechada. Ela nunca falava: ‘Ai que atividade horrível, pelo amor de Deus! Deixa eu sair daqui’, mas as expressões dela me diziam muito” (Entrevista 02: 01/07/2011). Esse sinal de insatisfação de Carina nos remete a ideia do desinteresse do aluno apontado nos resultados da pesquisa de Almeida e Mahoney (2009), motivo que despertou nos professores investigados a sensação de incapacidade e inutilidade. Da mesma forma, Flor, talvez possa ter se sentido incapaz de despertar o interesse da aluna pelas aulas, sentindo-se mais tranquila e confiante na ausência dela.

Os estados afetivos advindos da interação com essa aluna perdurara até o fim do semestre. Entretanto, durante as observações de aula em que Carina estava presente, não notei nenhum sinal ou expressão por parte de Flor que sugerisse problemas com a aluna. Ao contrário, nas notas de campo, por exemplo, há vários registros que descrevem o semblante motivador e tranquilo da professora. Tal fato vai ao encontro do trabalho emocional discutido por Hargreaves (1998, p. 815), que afirma que os professores podem disfarçar e gerenciar as emoções em benefício dos alunos. O trabalho emocional de Flor foi de não exteriorizar para a turma a sua afetividade abalada por conta da relação com Carina em nome do bem-estar da classe, pois conforme discutirei mais adiante, assim como Nina, Flor valoriza o bom relacionamento com os discentes.

O fato de Carina ser professora na universidade gerava ainda mais comparações na mente de Flor, conforme relatado na primeira entrevista. Flor fala do grupo focal realizado com seus alunos e explica que, durante a discussão acerca do papel do professor na produção oral dos alunos, Carina disse que o professor precisa, acima de tudo, ter didática, pois do contrário este pode ser considerado péssimo (Entrevista 01: 13/06/2011). Devido a sua percepção da aluna, Flor demonstrou os primeiros indícios de incerteza, exclamando: “Nossa! Será que essa mulher tá falando de mim?”. Já na segunda entrevista, a professora volta a mencionar esta ocasião quando questionada se a aluna veio a dizer algo na frente da turma que lhe tivesse causado desconforto:

Excerto 48:

Flor: Eu acho que no grupo focal da minha pesquisa.

Pesquisador: O que aconteceu?

Flor: Quando a gente tava falando da parte do papel do professor, pois eles mencionaram na narrativa que o professor tem que ser motivador, tem que criar um ambiente confortável e tal. Aí, eu cheguei a perguntar para eles se eles já tinham tido alguma experiência ruim onde o professor não cumpriu esse papel e prejudicou o aprendizado deles. Eu não sei se foi diretamente para mim, mas como eu já tava me sentindo cismada com ela, eu achei que foi para mim. Quando ela falou que o professor, aliás, que a maioria dos professores dela não tinha didática. Então, não adianta que o professor seja motivador, ele tem que ter didática por que se ele não sabe dar aula o aluno não vai aprender inglês, ele não vai conseguir falar e tal. E ela também falou assim: ‘E não é em todas as salas de aula que existe esse ambiente confortável não por que a gente pode ter afinidade entre os alunos, como eu tenho com os meus colegas aqui por que a gente tá junto desde o nível 4, mas eu posso não ter afinidade com o professor. Daí, eu pensei né: ‘Nossa, essa foi pra mim’. Daí, ela falou né: ‘É, quando eu não tenho afinidade com o professor, aí fica mais difícil’. E eu acho que todo mundo meio que percebeu por que ficou todo mundo calado, ficou aquele minuto de silêncio, sabe? (Entrevista 02: 01/07/2011)

Note-se, dessa forma, que a atitude de Carina se apresenta como a principal fonte indutora dos estados afetivos que Flor vivenciou, e que tenha, talvez, sido a razão para a professora cultivar a existência de uma birra mútua, como mencionei anteriormente. Ao mencionar o ambiente agradável de sala, Carina toca em um aspecto muito valorizado por Flor como abordarei na seção posterior. Para a participante, tanto o aluno quanto o professor perdem muito quando o clima afável não é estabelecido: “Eu fico muito chateada e tento, até o fim, criar uma aproximação. Só que, às vezes, eu mesma acabo pegando antipatia de alguns alunos por causa dessa resistência em se

aproximar de mim, [...] isso é péssimo tanto para o professor quanto para o aluno” (Questionário 01: 26/10/2011).

Mesmo diante dessas situações afetivas existentes, Flor demonstrou sinais de um comportamento compreensivo em relação à Carina. O primeiro diz respeito à região de origem da aluna que foi mencionado na entrevista quando a participante caracterizou sua relação com a discente.

Excerto 49:

Então, foi um pouco difícil. Ela foi a aluna com que eu tive dificuldade de lidar, de me aproximar por que como ela. Eu até aceito críticas, eu até gosto que me critiquem, só que o jeito que ela falava comigo era um jeito meio agressivo. Não sei se é por que ela vem do (...) do país³³, mas o pessoal de lá costuma ser bem direto. Ela já falou comigo isso uma vez, comigo não; pra turma inteira porque a gente tava falando de diferenças culturais no Brasil e tal, e daí, ela falou uma vez que o pessoal de lá é mais direto, mais grosso e que ela já teve problemas aqui na cidade com pessoas por que ela é muito direta e o pessoal aqui não é. E ela me machucava. (Entrevista 02: 01/07/2011)

No caráter de observador, não posso tecer maiores argumentações precisas sobre o comportamento de Carina frente à sua origem, visto que a aluna estava presente em somente quatro das nove observações feitas. Se tivesse observado um número maior de aulas eu poderia ter notado as tonalidades de voz, por exemplo, no dia do grupo focal para poder, ao menos, argumentar sobre as impressões de Flor a esse respeito. Desta forma, as poucas observações não me permitem relatar sobre minhas impressões acerca da questão cultural como fator resultante ou agravante da afetividade de Flor. Apesar de a própria aluna ter alegado ter sido mal interpretada em outras circunstâncias, o escopo e foco deste trabalho não me permitem fazer maiores considerações a esse respeito. Fica a sugestão de que outros estudos possam investigar melhor como se dá a relação afetividade-cultura, investigando dentro de um próprio país e até mesmo em diferentes países e diferentes línguas, como a afetividade é expressa.

Flor, ao pensar que a forma de agir e falar da aluna fossem decorrentes de uma questão cultural, poderia estar simplesmente à procura de reverter um pouco a afetividade negativa vivenciada, já que ela acredita necessitar de vínculos afetivos com seus alunos para que aconteça um processo de ensino e aprendizagem mais condizente com seus desejos. Logo, Flor procurou satisfazer às expectativas da aluna ao realizar

³³Região omitida.

atividades de sua preferência bem como levar palavras de incentivo a Carina, já que a aluna não acreditava que aprenderia inglês por ser mais velha:

Excerto 50:

Flor: [...] na monografia que eu to fazendo sobre speaking, ela falou que não acredita que ela vai falar inglês um dia por ser mais velha e que ela já aprendeu tudo que ela tinha que aprender e tal; e eu fico me perguntando: ‘o quê que ela tá fazendo aqui, então?’. Mas daí eu tentei falar com ela, ‘Carina, você fala inglês’. Isso foi no grupo focal. ‘Gente, quem acha que a Carina fala inglês levanta a mão?’. Aí eu fico falando ‘o quê que eu posso fazer por ela, entendeu?’ Se ela afirma, afirma na narrativa, nas figurinhas, na colagem lá, no grupo focal; ela afirma isso, que ela nunca vai aprender a falar em inglês. Ou seja, aí o professor fica numa situação, né! O quê que eu posso fazer para ajudar, para reverter isso? (Entrevista 01: 13/06/2011)

Excerto 51:

Flor: Por esse trabalho que eu fiz [...] eu pude conhecer eles um pouco mais, o que eles gostam, as atividades que eles gostam mais de fazer [...]. A Carina, por exemplo, só gosta de falar em grupo, não gosta de falar em dupla por que ela acha que tá muito perto assim e tal, não gosta. Então, eu sempre tentava diversificar um pouco. [...] Às vezes, eu escolhia as duplas [...], mas algumas vezes eu deixava eles escolherem para ver se ela, pelo menos, escolhia a dupla dela, assim ficaria melhor, né? (Entrevista 02: 01/07/2011)

Os excertos ilustram uma preocupação de Flor em atender a aluna ao diversificar o tipo de atividade voltada para conversação e deixá-la escolher seu par. Flor também procurou, no grupo focal, mostrar à Carina que ela era capaz de falar inglês. Apesar dessas tentativas, a professora mostrou, em seu relato, sinais de impotência diante da situação por não saber o que fazer para ajudá-la. Acredito que Flor vivenciou a sensação de impotência em decorrência da dificuldade em encontrar uma forma de transformar o desconforto em prazer e por não saber como contribuir, pois parece acreditar que isso estivesse relacionado com sua metodologia e ações em sala, as capacidades pedagógicas, sua criatividade e sua capacidade de ação.

Para Flor, uma de suas maiores satisfações vem do retorno dos alunos, da sua motivação e/ou estado de ânimo: “[...] eles sempre chegavam com muito ânimo, adoravam as coisas e não reclamavam” (Entrevista 01: 13/06/2011 - Flor sobre uma de suas turmas anteriores ao avançado B). Entretanto, as ações de Carina não condizem com esse perfil de aluno que a participante idealiza, já que Flor vê Carina como uma discente que não participa e não se envolve no coletivo, conforme relatado na segunda entrevista (01/07/2011): “[...] Parece que a aula tinha que ser do jeito dela, entendeu?

Não de acordo com o coletivo. [...] Eu trouxe política umas duas vezes para agradar a ela, especificamente. [...] Mas eu não podia trazer política toda aula por que a maioria não gostava”.

Durante a entrevista, Flor apontou um fator que pareceu, também, ter acentuado seus estados afetivos em relação à Carina que foi o número de faltas da aluna.

Excerto 52:

Flor: [...] ela faltava muito às aulas, daí eu ficava pensando: ‘será que ela tá faltando as aulas por que ela não gosta das aulas?’. Daí, eu ficava ‘pê da vida’ porque quando eu preparava alguma coisa que ela tinha me pedido, um debate ou alguma coisa assim, ela nunca tava [...]. Se ele (o aluno) falta com muita frequência, eu começo a achar que ele não tá gostando das aulas.

Pesquisador: A primeira sensação que você tem é essa? Caso ele falte muito?

Flor: Não. Aí junta com várias coisas, né! Se um aluno tá faltando muito, eu vou atrás dele e pergunto o quê que é; porque ele pode tá tendo problema na família, na graduação, sei lá! Mas se junta vários fatores, igual com a Carina, que eu percebia que ela tinha meio essa antipatia comigo, que ela reclamou no questionário, no grupo focal e tal. Daí, como ela faltava muito, eu tinha certeza que era por causa disso. (Entrevista 02: 01/07/2011)

Como é possível notar neste segmento, os estados afetivos da participante foram se (re) modulando no conjunto de cada aspecto ligado a Carina no decorrer do semestre revelando, portanto, não somente uma profissional que se sente afetada negativamente através das ações da aluna, mas que se mostra preocupada e/ou interessada na vida do aprendiz como forma de tentar ‘trazê-lo’ para aquele ambiente. Procurar saber as razões das ausências denota abertura de Flor ao diálogo. O professor que está aberto ao diálogo pode aguçar a motivação do aluno uma vez que este, também, se predisponha para tal. Em contrapartida, o aluno motivado é criativo, participativo e, sobretudo, evolutivo. Porém, pareceu-me que na percepção de Flor, Carina não se esforçava em ser participativa nem menos estar aberta ao diálogo, como se seu comportamento por si só incluísse uma distância entre as duas.

Tal (re) modulação que citei no início do parágrafo anterior acabou atuando de maneira a compor a afetividade de Flor em relação a um ponto em específico frente toda a classe: o bloqueio acerca das perguntas dos alunos. Por não ter achado que a participante se incomodava com essas perguntas, eu a questionei, na segunda entrevista (01/07/2011), a este respeito e Flor, de fato, disse sentir-se tranquila. Porém, a participante acredita que não soube responder à maioria das perguntas feitas por achar,

dentre outras razões, que sua relação com Carina pode tê-la afetado neste ponto, como ela explica nesse segmento da entrevista:

Excerto 53:

Flor: Pois é, mas essa é uma coisa que eu queria mesmo falar com você. Nessa turma, eu não sei se é porque eu tive esse bloqueio com a Carina ou, não sei por que motivo, se era o último nível ou se eu cheguei um pouco com esse sentimento, com essa emoção de achar que não ia conseguir, de que eu não ia dar conta; mas toda vez que eles me faziam uma pergunta, eu não sabia responder. Isso nunca aconteceu comigo! Eu não sei o porquê.

Pesquisador: E com outras turmas? Como você lidava com essas perguntas?

Flor: Não, não era assim. Não me incomoda isso; tipo, o fato de eu não saber a resposta. Às vezes, vinha a pergunta eu não sabia, mas eu chegava em casa e pesquisava e mandava um email, por exemplo, ou chegava na aula seguinte com a resposta. [...] Mas o que me incomodou nessa turma foi esse bloqueio que eu tive de coisas assim, banais pra mim que me fez sentir bloqueada. Eu até saí da aula uma vez bem chateada por que nessa aula em específico eu não soube nenhuma pergunta de vocabulário que eles me fizeram, Daí, eu encontrei Valéria³⁴ no corredor e falei: 'Valéria, o quê que tá acontecendo, não é possível! Eu não consigo com essa turma'. Enfim, nem sei! (Entrevista 02: 01/07/2011)

Observa-se, nesse excerto, que Flor se mostra confusa a respeito da real causa de seu bloqueio. Esse estado afetivo negativo foi evidenciado na pesquisa de Almeida e Mahoney (2009) com professores universitários ao final de suas aulas. Para alguns deles, a frustração e desânimo foram decorrentes de situações em que eles não conseguiram resolver certos problemas durante as aulas, já para outros, a inquietação adveio dos problemas que a turma apresentava. Assim, a chateação de Flor decorreu de um problema em específico: não ter conseguido, em determinadas aulas, responder a nenhuma pergunta feita.

A impressão que obtenho da relação entre Flor e sua aluna está, de certo modo, atrelada a uma das discussões pautadas no estudo de Cheng e Davis (2009, p. 102) sobre diversas questões acerca do relacionamento aluno/professor. Esses autores relatam que quando o comportamento dos alunos é percebido como uma ameaça “é mais provável que eles se sintam magoados ou alienados e vivenciem emoções desagradáveis”. Em outras palavras, o comportamento de Carina foi uma ameaça constante a um dos objetivos de Flor que foi de ter e manter a proximidade e vínculos afetivos agradáveis com seus alunos. Porém, tal objetivo não foi alcançado completamente em decorrência

³⁴ Pseudônimo para se referir a uma das secretárias do Curso de Extensão (CELIN)

da forma que se desenvolveu o relacionamento entre as duas interactantes. Parece-me que os estados afetivos negativos de Flor provindos desse relacionamento foram, em grande parte, embasados por crenças e impressões dessa em relação à aluna e, também, fortalecidos frente aos estados afetivos vivenciados antes de iniciar o semestre. Deste modo, ao nos engajarmos em novas interações e estados afetivos ou se houver mudanças em um dos participantes, tais estados também podem mudar. Assim, o comportamento de Carina, ao final do semestre, já implicou em diferentes estados afetivos, conforme ilustram os excertos da segunda entrevista:

Excerto 54:

Flor: [...] Mas eu acho que ela percebeu que eu me esforçava porque ela foi uma das alunas que me mandou email agradecendo as aulas. [...]. No último dia de aula que eu dei um bombonzinho para cada um, ela veio me abraçou e me agradeceu [...]. Eu já encontrei com ela na rua algumas vezes e ela me cumprimenta, sorri.

Pesquisador: Nesse dia que ela te abraçou foi bom?

Flor: Ah foi, foi um alívio né! Vou te falar a verdade, foi um alívio. E aí, quando eu encontro com ela na rua e ela vem e me cumprimenta e sorri, eu fico muito feliz, eu falo: ‘Ai meu Deus, ainda bem que essa mulher não tem raiva de mim, né?’.

Pesquisador: Por que você fica feliz? Você acha que essa reação dela responde, de certo modo, muitas perguntas suas sobre o relacionamento com ela durante o curso que não tiveram respostas?

Flor: Ah sim, eu acho. Eu acho isso. Que ela teve um pouco de compaixão comigo. Quando ela começou a reconhecer que eu me esforçava e tal, e que eu to aqui dando aula por que realmente eu gosto, eu amo e que eu levava a sério. Acho que quando ela começou a reconhecer essas coisas, ela teve mais, assim; empatia comigo. (Entrevista 02: 01/07/2011)

Nesses segmentos, pode-se notar como Flor se sentiu com o tratamento agradável dado pela aluna à participante, pois os atos do abraço, do sorriso e do agradecimento representaram uma aproximação afetiva agradável não vista ou sentida durante o semestre, conforme Flor mesmo explica; “Eles nunca me elogiaram durante o semestre. [...] Depois me mandaram um email falando que gostaram muito das aulas. Isso é muito legal! Se pudesse ter feito isso antes teria sido melhor, né? (Entrevista 02: 01/07/2011)”. Talvez, como todo professor, o reconhecimento do aluno é importante para Flor, que parece necessitar de certo reconhecimento e de aproximação afetiva agradável por parte do aluno para que ela possa contribuir mais efetivamente para sua

aprendizagem. Os dados também sugerem que suas crenças e ideais coloriram sua afetividade, pois a participante alega que “adultos são mais distantes”, razão pela qual, Flor gosta “mais de trabalhar com crianças e adolescentes por que com eles posso expressar melhor esse carinho e receber de volta” (Questionário 01: 26/10/2011).

No questionário, Flor reflete sobre seu relacionamento com a aluna e expõe, de forma clara, sua crença a respeito de uma das atribuições do professor em relação aos seus alunos: escutá-lo.

Excerto 55:

[...] Acho que consegui ajudar um pouco a Carina porque cheguei a conversar com ela sobre essa dificuldade que ela relatava, e ao final do semestre, nosso relacionamento melhorou e ela se mostrou mais tranquila para falar inglês. Às vezes, tudo que o aluno precisa é que o professor o escute, entenda seus problemas de aprendizagem (às vezes, pessoais mesmo porque nós também somos um pouco psicólogos...) e mostre caminhos para que ele consiga driblá-los e até mesmo se livrar deles. E nós também precisamos de alunos que nos intriguem, nos desafie, assim como a Carina fez comigo nesse semestre para que não nos acomodemos. (Questionário 01: 26/10/2011)

Esse excerto ilustra o processo de reflexão de Flor, já depois de um tempo de término da pesquisa, tendo em vista que a aplicação do questionário foi feita cerca de três meses após a finalização do semestre. O tempo parece ter contribuído para Flor ver com distância esse relacionamento com a aluna, e não mais experienciá-lo na realidade do contexto que lhe trouxe as sensações desagradáveis. Para ela, as situações que vivenciou são importantes para que professores não se acomodem e mostra, com isto, que os estados afetivos que emergiram desse relacionamento lhe trouxeram amadurecimento profissional. Flor acredita que o aluno precisa ser escutado e que ouvir suas questões tanto pessoais quanto aquelas referentes ao processo de aprendizagem pode facilitar num rendimento maior. Ela salienta, também, o tipo de aluno que professores necessitam para evoluir. Desta forma, embora seja discutido que a afetividade negativa possa dificultar a aprendizagem do aluno (ARNOLD e BORWN, 1999), note-se que para o professor ela pode trazer benefícios, dependendo de como o professor percebe isso. Nesse caso, Flor foi capaz de refletir sobre esse aspecto. Talvez, a reflexão exerça um papel importante no gerenciamento dos estados afetivos, como apontado por alguns autores (MASSEY, 2006; ARAGÃO, 2008) e a afetividade, por sua vez, pode ser fonte de reflexões profissionais. Os estados afetivos vivenciados por Flor tiveram grande influência na (re) formulação de suas crenças a respeito de como ela

deve olhar para o aluno e o valor de seu papel afetivo na sua aprendizagem. Por fim, parece-me que para a professora, a relação professor/aluno deveria ser sempre uma troca de experiências afetivas sendo que a afetividade influencia no processo de aprendizagem e desencadeia liberdade, confiança e aceitação.

Esta parte, destinada aos estados afetivos negativos de Flor durante sua experiência com a turma de avançado B, apontou estados afetivos como o desconforto, a birra/antipatia bem como sentir-se chateada, machucada e bloqueada em decorrência de sua interação com a aluna Carina. Notou-se, também, que alguns desses estados afetivos mostraram-se atrelados a: (a) crenças sobre sua capacidade de dar aulas para o nível avançado e (b) crenças sobre ausência do aluno nas aulas.

Na próxima subseção, apresento e discorro sobre os estados afetivos positivos.

4.2.2. Estados afetivos positivos e suas fontes indutoras

Nesta seção, abordo os estados afetivos positivos mais evidenciados da participante. A análise dos diários, entrevistas e observação de aulas apontou os alunos como fontes indutoras desses estados afetivos, seja em termos de como eles reagem às aulas e como se relacionam com o professor. Tais fontes fizeram com que Flor se sentisse feliz, contente e satisfeita. Discorro sobre cada uma das fontes detalhadamente nas próximas subseções.

4.2.2.1. Retorno dos alunos ao planejamento das aulas

Como mencionado anteriormente, todas as dezesseis entradas do diário de Flor registravam suas satisfações a respeito das aulas dadas. A participante relatou ter ficado “contente”, “satisfeita”, “feliz” e “super/muito feliz” ao perceber que os alunos respondiam a favor do planejamento feito, principalmente em relação às atividades extras.

Flor relatou que sempre se preocupou com alunos e em proporcionar-lhes uma aprendizagem eficaz: “Desde o início, [...] sempre foi minha preocupação maior se eles estavam aprendendo, se sentiam bem nas aulas, se eles estavam motivados” (Questionário 01: 26/10/2011). Alega, também, que com o passar do tempo, e em decorrência da sua formação, tanto na graduação como no CELIN, passou a refletir mais sobre suas aulas e a razão de levar certas atividades para os alunos. Mais

precisamente, afirmou que, no início da carreira, se preocupava mais em levar exercícios que eles gostassem, mas sem se preocupar em ver qual era seu “objetivo com aquela atividade” (Questionário 01: 26/10/2011). Já na fase final da pesquisa, a participante acredita que seu papel como educadora está além de prover entretenimento com atividades divertidas, “isso é importante, mas não deve ser o foco, deve te ajudar a montar a sua aula, mas não pode ser só isso” (Questionário 01: 26/10/2011). Sua metodologia e pedagogia na turma de avançado B foram construídas ao longo de suas experiências no CELIN e se mostram condizentes com suas visões e preocupações em atender e suprir as expectativas de seus alunos. Flor explica essas visões na primeira entrevista, relatando sobre suas experiências positivas em uma turma anterior ao avançado B:

Excerto 56:

Pesquisador: Ainda com relação às turmas do Celin que você já lecionou, qual, ou quais, que te marcou positivamente?

Flor: Ah sim, positivamente. Bom, foi uma turma que tive em 2008, eu acho; ou 2009, não lembro.

Pesquisador: Por quê?

Flor: Por que eu adorava os alunos. A gente se dava muito bem. Assim, porque eu tento criar muita coisa extra, trazer muita coisa extra. Aí, eles sempre adoravam as atividades que eu levava. É bom quando você tem o retorno assim dos alunos. [...] Foi incrível. Foi a melhor turma.

Pesquisador: É o retorno dado, isso? De tudo aquilo que você planejou, certo?

Flor: Isso, claramente. Por que, às vezes, você prepara uma coisa, fica a semana inteira quebrando a cabeça, pesquisando e aí prepara e chega na sala de aula e parece que nem estão lá, meio dormindo. E essa turma não, essa turma que eu te falei me marcou, eles sempre chegavam com muito ânimo, adoravam as coisas e não reclamavam. (Entrevista 01: 13/06/2011)

Nesse segmento da entrevista, Flor aponta a experiência positiva em sua carreira devido ao perfil de aluno que contribuiu para a manifestação de seus estados afetivos positivos, ou seja, alunos que sejam participativos, que tenham ânimo, que gostem das aulas planejadas e que, por fim, não tenham o hábito de reclamar. A respeito dessas atribuições, Flor relata, ainda, que eles precisam mostrar compreensão: “[...] por que não é fácil a gente chegar aqui na sala de aula [...] é um desafio pra gente dar aulas. Cada dia é um desafio e eu acho que eles têm que compreender isso um pouco” (Entrevista 02:

01/07/2011). Percebe-se que essa turma, caracterizada como “a melhor”, remete ao que traz estados afetivos a professora: os alunos gostarem de suas aulas. É como se o aluno gostando dessas, valorizasse o esforço do professor em preparar boas aulas. Nesse sentido, a turma de avançado B pode não ter surtido efeito similar em decorrência, também, da aluna Carina, a qual pareceu não se enquadrar no perfil de aluno que colabora para a satisfação e realização de Flor. Contudo, mesmo tendo relatado seus estados afetivos negativos, Flor não deixou de se preocupar com a aprendizagem dos novos alunos. Mais precisamente, procurou colocá-los como parceiros mais ativos no processo, por exemplo, ao perguntar sobre suas opiniões e expectativas acerca do nível que iriam estudar, no início do semestre, conforme observa-se no excerto da entrevista:

Excerto 57:

[...] No primeiro dia de aula eu nunca trago o syllabus pronto. Eu converso com a turma, vejo o que eles querem, passo aquele questionariozinho, eles se apresentam e tal. E aí, de acordo com o que eles me falam, tipo, de acordo com o que eles querem, eu monto o syllabus. [...] Todos falaram que gostariam de praticar mais o speaking por que eles falaram que tinham medo de terminar o curso e não saber falar nada. Aí eu tentei focar, você pode ver que toda atividade que eu trago eu tento focar no speaking. (Entrevista 01: 13/06/2011)

O fato de não trazer o cronograma do curso no primeiro dia de aula indica que Flor se preocupa em oferecer uma aprendizagem mais eficaz por acreditar que a composição de tal cronograma com base nas expectativas de seus alunos pode proporcioná-los mais motivação no decorrer do semestre. E maior motivação dos alunos, contribuiria para estados afetivos mais positivos e maior motivação na professora. Isso ficou evidente nos registros do diário de Flor em que ela relatou, explicitamente, seus estados afetivos positivos em decorrência do retorno dos alunos às aulas planejadas em doze das dezesseis entradas (14/19/26 e 28 de Abril; 03/05/12/17/19 e 24 de Maio; 07/09 de Junho). Em sua grande maioria, a afetividade de Flor estava interligada com as atividades elaboradas que os alunos gostaram e a alguns métodos utilizados que surtiram efeitos, como a maneira diferente de abordar expressão oral e a gramática. Os excertos ilustram suas palavras a respeito do novo método que utilizou para avaliar os alunos gramaticalmente:

Excerto 58:

Gostei muito dessa aula porque consegui trazer a gramática do livro para a realidade dos alunos. Além disso, ao invés da tradicional prova de gramática, que é pouco significativa, fiz uma prova mais dinâmica e realista. Os alunos tiveram que montar um diálogo usando a gramática e o vocabulário que nós vimos em sala. Acho que eles gostaram muito. Eu adorei esse método porque é bem mais significativo. Vou continuar seguindo essa abordagem que é mais comunicativa. Também trouxe uma música, o que com certeza relaxou os alunos e eles aprenderam vocabulário e discutiram sobre a música. (Diário: 19/04/2011)

Excerto 59:

Pesquisador: Na aula do dia 19 de Abril, você disse ter ficado satisfeita por ter conseguido trazer a gramática para a realidade dos alunos. Como foi fazer isso?

Flor: Então, quando eu falo que eu trouxe a gramática para a realidade dos alunos, [...] é tentar que eles usem a gramática contando coisas da vida deles, por exemplo. A gente tava estudando ‘get my brother to... e tal’; ou ‘I have the maid clean my bedroom’, umas coisas assim. Aí, eu ensinei a estrutura gramatical na aula anterior a essa prova. Daí, eu pedi que eles montassem frases utilizando dessas estruturas de acordo com acontecimentos da vida deles, da realidade deles. Aí, eu acho que fica mais significativo. E toda vez que eu ensino a gramática eu tento fazer isso. Peço para eles escreverem frases com a gramática aprendida ou fazer diálogo. E aí, quando eu tava montando a prova escrita, eu falei: ‘gente que coisa chata isso! O menino vai estudar, vai fazer a prova e no outro dia ele não sabe nada. O quê que isso tem de significativo pra vida dele?’

Pesquisador: Eu me lembro desse dia, eu estava presente.

Flor: Sim, você estava; exatamente. Por que o que eles reclamaram no início, no primeiro dia de aula foi algo assim: ‘Ó, eu sei a gramática, só não me pede pra falar, eu sei escrever, mas eu não sei falar’. E isso é o que realmente acontece, só que eu vivo falando para eles, ‘vocês nunca vão escrever ‘he don’t speak English’, mas talvez vocês falem, por causa da prática. Por isso que eu mudei o tipo de prova, eu não to dando a prova escrita para eles mais, eu dou a prova que tem na gramática e tudo mais, mas de uma forma diferente. (Entrevista 01: 13/06/2011)

Nesses excertos, nota-se que Flor tem a crença de que a prova tradicional de gramática, ou seja, prova escrita com questões de completar e responder, por exemplo, é pouco significativa para a aprendizagem. Assim, ela adota uma maneira diferente de avaliar seus alunos gramaticalmente baseada na opinião deles a esse respeito. A participante se mostrou satisfeita com os resultados por ter tido, ao final da aula, a percepção de que os alunos receberam positivamente a nova abordagem (“Eu acho que eles gostaram muito”: excerto 58). Conforme discutido anteriormente, as emoções influenciam a prática dos professores (HARGREAVES, 1998; ZEMBYLAS, 2003b; ARAGÃO, 2008; dentre outros). A nova forma de Flor abordar a gramática surgiu baseada na sua reflexão e atenção às necessidades de seus alunos. O resultado positivo gerou afetividade positiva, o que reforça a crença nessa abordagem. Neste sentido,

Sutton e Wheatley (2003) afirmam que as emoções dos professores podem ajudar a entender porque algumas estratégias de ensino são adotadas e outras não. Flor, ao ouvir seus alunos e descobrir suas deficiências sobre o uso oral da gramática, moldou sua prática no intuito de facilitar a aprendizagem. Desta forma, a voz dada ao discente no início do semestre implicou em sua reflexão e a inter-relação entre reflexão, afetividade, metodologia nova e os estados afetivos agradáveis vivenciados.

Em resumo, as reações dos aprendizes a esse respeito se configuraram como um elemento que sustenta e/ou reforça a crença de Flor, fator que a levou em querer continuar a utilizar deste método por ele ter propiciado o seu bem-estar. Desta forma, observe-se, também, a maneira com que crença e afetividade mostram-se entrelaçadas. A esse respeito, Aragão (2008), com base em Barcelos (2000, 2003), alega que as crenças de alunos e professores acerca da aprendizagem moldam as percepções destes interactantes como trazem influências sobre suas ações na sala de aula. Deste modo, a receptividade positiva dos alunos de Flor frente à sua nova abordagem da gramática, a qual foi realizada com base em sua crença, foi o ponto chave para que a professora acreditasse na eficácia de seu novo método, pois caso os aprendizes tivessem mostrado sinais de ‘reprovação’, sua crença não teria se fortalecido e sua afetividade não seria, talvez, positiva.

Quanto às atividades planejadas sobre speaking, são vários os registros no diário que demonstram, também, os estados afetivos positivos da participante, conforme resumem três registros:

Excerto 60:

Nessa aula assistimos ao filmes “Gifted hands”. Escolhi esse filme porque ele tem uma mensagem positiva do tipo “você é capaz, nunca desista”. O filme é muito interessante e os alunos disseram que gostaram muito. (Diário: 10/05/2011)

Excerto 61:

Os alunos começaram a apresentar músicas em inglês que possuem um significado para eles. Decidi dar essa atividade porque li em algum artigo que quando a aprendizagem envolve emoção é mais significativa. Então, o autor desse artigo sugeriu que o professor passasse atividades que envolvessem a vida pessoal dos alunos. Foi ótimo! E é bom conhecer melhor os alunos. (Diário: 17/05/2011)

Excerto 62:

O assunto do livro nessa unidade 11 é ótimo! As diferenças entre o inglês americano e britânico. Aproveitei para conversar com os alunos sobre o status da língua inglesa no mundo. A discussão foi muito proveitosa. Os alunos gostaram do tema. Fiquei satisfeita e feliz com essa aula. (Diário: 24/05/2011)

Nesses excertos, a felicidade de Flor decorre da participação oral dos alunos na atividade de *speaking* demonstrando o retorno positivo dos discentes acerca da atividade planejada sobre os temas propostos. Flor apresenta, novamente, sinais de que é importante estar em consonância com seus alunos no processo de aprendizagem e em conhecê-los mais ao utilizar em classe um tipo de atividade com músicas que envolva suas vidas pessoais³⁵. O excerto 61, em especial, sugere uma nítida mensagem do papel afetivo na relação professor/aluno e a crença de Flor no papel do afeto como fator motivador da aprendizagem dos discentes. O trecho de seu diário mostra sua reflexão a respeito do artigo que leu e sua experiência na prática, reforçando a crença no papel forte do afeto na aprendizagem dos alunos. Flor acredita que alunos são seres emocionais, com personalidades diferentes e não somente seres cognitivos. Uma vez sendo vistos como “pessoas”, suas ações em termos motivacionais podem se elevar em seus próprios benefícios e, sobremaneira, em benefício daquele de quem ensina.

Com base nas observações das aulas, principalmente das duas últimas aulas descritas nesses excertos, pude notar que a maioria dos alunos sempre respondeu bem às aulas planejadas contribuindo, assim, para o seu bom desenvolvimento e para a sustentação dos estados afetivos agradáveis vivenciados pela professora, corroborando o que diz a literatura a esse respeito (Almeida e Mahoney, 2009). Segundo as autoras, os professores são estimulados positivamente e experienciam sentimentos agradáveis quando os alunos participam, demonstram interesse e se empolgam com as discussões.

Em suma, os estados afetivos positivos que Flor vivenciou parecem ter sido avivados pela boa receptividade dos alunos sobre os temas escolhidos, resultado, talvez, dos questionários aplicados por ela no início do semestre bem como de sua pesquisa com eles, dando-lhe um conhecimento maior das preferências de seus alunos. Por fim, a preocupação da professora em proporcionar aulas voltadas às expectativas dos discentes acerca da expressão oral está de acordo com o que diz a literatura sobre a relação entre emoções e motivação. Conforme O'Connor (2006, p. 117), o trabalho de Flor está baseado no que a autora denomina de ‘*caring*’ no ensino, ou seja, “emoções, ações e reflexões que resultam de um desejo do professor em motivar, ajudar ou inspirar seus alunos”.

³⁵ Com base nas observações que fiz, estive presente em algumas dessas atividades. Flor disse aos alunos que eles deveriam trazer uma música que representasse qualquer ligação emocional em suas vidas. Eles teriam que apresentar a canção, explicar a mensagem da mesma, destacar vocabulários que eles julgassem interessantes e, sobretudo, falar a razão de gostarem daquela música e/ou o porquê e como ela estava ligada em suas vidas.

A discussão desenvolvida até o momento sobre o retorno e mesmo o interesse dos aprendizes às atividades planejadas estão, de certo modo, ligadas ao que abordo na próxima subseção: o bom relacionamento com os alunos, a segunda fonte indutora de estados afetivos positivos na prática de Flor

4.2.2.2. O bom relacionamento com os alunos

*“Às vezes, um abraço resolve muitos problemas de aprendizagem”
(Flor: Entrevista 03)*

Através das entradas no seu diário, pode-se inferir que Flor aprecia a existência de um bom relacionamento com seus alunos e que esse é a segunda fonte indutora principal de estados afetivos positivos, que está relacionado ao anterior (retorno do alunos). A atividade feita e bem recebida pelos discentes, a metodologia nova utilizada na forma de ensinar a gramática e utilizar de músicas que estivessem ligadas a aspectos pessoais de suas vidas se apresentam como partes de um processo que colaboram para o bom relacionamento e que, por consequência, fazem com que ela consiga manter na sala de aula os estímulos que necessita para se sentir bem, já que o bom relacionamento com os alunos para ela é questão de “satisfação mesmo dando aulas” (Entrevista 01: 13/06/2011).

Flor tem três anos de experiência no CELIN e em muitos relatos, percebi sinais de que seus estados afetivos positivos correntes retratam reflexões de outras experiências. Como discutido anteriormente, ter um bom relacionamento com alunos é essencial para os estados positivos afetivos da aluna professora. Na primeira entrevista, ela enfatiza que ter uma boa relação com eles: “é tudo que eu sempre quis. É tudo que eu sempre quero. É questão de satisfação mesmo dando aula”. (Entrevista 01: 13/06/2011). Constituir um relacionamento amigável com os aprendizes é importante para a participante, o que justifica sua preocupação com a aprendizagem deles e em atender às suas expectativas ao planejar suas aulas, de forma geral. A própria forma de mudar a abordagem da gramática em provas e nas atividades, como um todo, representa tal preocupação com os alunos, pois estes fizeram reclamações sobre como usar oralmente a gramática aprendida (Entrevista 01: 13/07/2011).

Outro aspecto da preocupação de Flor em ter um ambiente confortável em classe e um bom relacionamento com seus alunos revela-se na sua atitude em estar mais próxima afetivamente e, até mesmo, fisicamente deles em sala de aula. Flor refere-se a isso nos termos de se “tornar uma aluna”. A professora explica o sucesso de sua atividade de *speaking* pelo fato de ter se sentado junto com eles no semicírculo da sala, do lado de um deles: “[...] Eu vou fazer isso mais vezes. Eu tenho certeza que eles gostaram dessa aula e aprenderam também” (Diário: 14/04/2011). Durante a entrevista, a professora deu mais detalhes sobre sua percepção:

Excerto 63:

Pesquisador: [...] você disse que se sentou com eles, ao lado de um aluno e escreveu que nesse momento, ‘I was a student like them’. Por fim, você diz que vai fazer isso mais vezes. Por quê?

Flor: Por que [...] se a gente fica aqui na frente, aí eles ficam conversando, mas eles não ficam olhando para eles, eles ficam olhando para mim. Não era isso que eu queria, que eles se sentissem pressionados pela figura do professor aqui na frente analisando o que eles estão falando.

Pesquisador: Então, você acha que o fato de sentar ao lado deles como se fosse uma aluna também contribui para que eles falem mais em inglês, participem mais. Isso?

Flor: É, por que aí, eles olham para eles mesmos na roda, não ficam olhando só aqui pra frente, só pra mim por que é um debate entre eles e eu tento falar o mínimo possível [...]. Ah, eu também tento anotar o mínimo possível, tento gravar as coisas na minha cabeça por que eu tenho medo deles ficarem tensos enquanto estão falando e eu anotando.

Pesquisador: E você utilizou dessa estratégia mais vezes? [...] Você acha que funcionou?

Flor: Fiz. [...] Sim, com certeza. (Entrevista 01: 13/06/2011)

Percebe-se duas preocupações da participante que se direcionam ao fornecimento do bem estar dos alunos: não deixá-los pressionados pela figura do professor e evitar anotações durante suas participações orais. A esse respeito e com base em minhas observações, Flor faz menção aos momentos em que apresentações diversas, tais como as que envolviam a ‘prova de gramática’ e as apresentações das músicas que eles escolheram exigiam dela um pouco mais de atenção. Sobre os cuidados tomados visando o bem-estar, vejo que esta é mais uma pedagogia aplicada que visa o bom relacionamento entre professor/aluno, pois deixá-lo à vontade parece resultar, para Flor,

em mais facilidade para se aproximar dos discentes e dar início a criação de vínculos afetivos que ela necessita e julga relevante para que o processo de ensinar e aprender ocorra de maneira mais significativa. No que tange ao ato de sentar do lado dos alunos durante a atividade, este ato pode ser demonstrações de atenção e aproximação que, se assim percebidas pelos alunos, podem vir a representar diminuição de ansiedade, por exemplo, além de serem capazes de encorajá-los a se engajar mais fortemente nas atividades a serem feitas.

A participante parece acreditar que os vínculos afetivos na sala de aula têm uma função facilitadora para a aprendizagem, motivo pelo qual ela se importa em prover a boa atmosfera e, também, afirmar que o maior responsável por tal aprendizagem são eles próprios: “[...] hoje procuro conscientizar os meus alunos da importância do papel deles na aprendizagem, mas não deixo de fazer minha parte. Continuo me preocupando muito com os alunos, principalmente com o emocional deles” (Questionário 01: 26/10/2011). Note-se, assim, que Flor não coloca toda a responsabilidade em suas mãos para a aprendizagem dos alunos, mas não se isenta de certo papel.

A participante parece trabalhar para este fim por acreditar que quando há o bom relacionamento entre eles e para com ela, os alunos estariam propensos a mais facilmente desenvolver suas habilidades na língua alvo. Os valores que Flor atribui ao relacionamento afável com os aprendizes parecem advir não somente de suas visões pessoais acerca de relacionamento: “Na verdade, o que todo ser humano quer, independente de ser aluno, é ser respeitado, ouvido e tratado com carinho, e é isso o que procuro fazer” (Questionário: 26/10/2011), mas também, de outras experiências na sala de aula. Ao questioná-la sobre a significância deste bom relacionamento, Flor relatou um episódio que foi marcante em sua vida profissional:

Excerto 64:

Me recordo que quando comecei a trabalhar no Celin tive uma aluna que desde o início não prestava atenção nas aulas, parecia dispersa, meio perdida. Cheguei até a pensar que era alguma coisa na minha aula que estava errada, então fui conversar com ela e ela me disse que tinha perdido a mãe recentemente, que sua família morava longe e que o desejo dela era estar com eles, e não em Viçosa. Ouvi tudo o que ela tinha pra me dizer [...]. Depois disso, antes de todas as aulas eu dava um abraço nela, sem falar absolutamente nada. E comecei a ver que isso estava surtindo efeito, pois ela passou a prestar mais atenção, faltar menos e tal. Então, o que poderia ser considerado um problema de aprendizagem, de comportamento, sei lá, na verdade era falta de vínculo, de aproximação entre professor e aluno. A partir do momento que conseguimos criar esse vínculo, esse respeito, tudo começou a melhorar. Eu passei a vê-la de forma diferente e ela a mesma coisa,

acho que ela passou a confiar mais em mim, não sei dizer ao certo o que mudou de fato, mas acredito muito nesse vínculo entre professor/aluno e acredito também que isso pode mudar muita coisa pra melhor na sala de aula. (Questionário 01: 26/10/2011)

O interessante neste excerto é ver que embora os fenômenos afetivos sejam também subjetivos, o meio social exerce grande influência sobre eles, ou seja, em sua constituição, conforme discutido no capítulo 2. Nesse caso, os estados afetivos tanto de Flor quanto da aluna se constituíram por meio das interações entre professor/aluno num contexto social. Desta maneira, a experiência vivida marca e configura no ambiente social um caráter afetivo, conforme salientado por Zembylas (2002a, 2002b, 2003a, 2003b, 2005b, 2005c), Hargreaves (1998, 2000) e Meyer (2009). Com base no relato da participante, observa-se que a proximidade da professora com a aluna parece ter implicado em mudanças que denotaram sinais de confiança e atenção para a discente e que parece ter levado a ela um estímulo a se engajar no processo de aprendizagem por sentir-se acolhida. Logo, esse caso se mostra como uma troca de afetos que somente surtiu efeitos positivos devido à proximidade afetiva ocorrida. Por fim, esta ocorrência no início de sua carreira denota implicações em um aspecto na formação da identidade profissional de Flor, na visão que ela possui sobre o tipo e/ou perfil de professora que ela deseja ser e demonstrou valorizar durante seus relatos, ou seja, de que é importante o professor estabelecer vínculos afetivos com seus alunos. A esse respeito, Meyer (2009, p. 78-79) discute que a carreira dos professores “vem em momentos diferentes de suas vidas e tomam caminhos diferentes”. Assim, a “identidade torna-se remodelada e disciplinada por meio de discursos e práticas de emoção”. Para a autora, a identidade dos professores emerge, também, por meio dos valores e emoções dos docentes. Desta forma, a experiência afetiva com a aluna no passado se constitui como parte integrante na formação de um dos aspectos da identidade profissional de Flor.

Antes de finalizar esta seção, aponto dois fatores que, embora tenham sido relatados de forma breve, marcaram positivamente a experiência de Flor: (1) as observações feitas de suas aulas e (2) seu contexto de trabalho, o CELIN. Os excertos ilustram, respectivamente, tais fatores.

Excerto 65:

[...] Meu primeiro semestre foi muito bom. Até mesmo por que [...] eu tive o apoio do Dimmi por que ele tava fazendo estágio, sei lá, alguma disciplina que ele tava fazendo que ele tinha que assistir minhas aulas e tinha que fazer relatórios. [...] E aí

ele me pegou exatamente no meu primeiro semestre. E aí foi muito bom por que como ele me observava e tinha mais experiência do que eu, ele me dava altas dicas, eu lia os relatórios dele e tal. E ele, também, fora essa parte formal de relatórios [...], a gente conversava assim nos finais das minhas aulas e tal [...] e ele me falava o que ele tinha gostado e coisas que eu podia melhorar. Então, ele me deu várias dicas. Devo muito a ele. (Entrevista 01: 13/06/2011)

Excerto 66:

Foi uma escola pra mim. Tudo que eu sei sobre dar aula e ser professora eu aprendi no Celin, com meus alunos e com as coordenadoras, que sempre me orientaram. [...] Foi uma oportunidade maravilhosa. O mais legal é que o Celin te permite amadurecer como professora, te dando liberdade em sala de aula, mas ao mesmo tempo te orientando e mostrando os melhores caminhos. Enfim, eu amei essa experiência e hoje me sinto preparada pra enfrentar outros contextos de sala de aula. (Questionário 01: 26/10/2011)

No excerto 19, Flor demonstra a importância de ter tido a oportunidade de ser observada no início de sua carreira. O apoio recebido de Dimmi através das conversas sobre suas aulas sinalizam que Flor teve chances de poder refletir sobre sua prática, fator que parece ter contribuído para sua formação. Ressalto que as observações de aulas de Dimmi se referiam a sua disciplina de estágio na graduação, o aluno era também professor no CELIN. Já no excerto 20, Flor atribui ao seu contexto de trabalho grande parte de seu desenvolvimento profissional, o qual foi influenciado pelos momentos de apoio, de assessoria e acompanhamento das coordenadoras durante o período de experiência fazendo com que a aluna professora se sentisse preparada para atuar em diferentes contextos escolares.

Tanto a experiência de Flor em relação ao Dimmi quanto o papel do curso de extensão em língua inglesa em sua formação representam fatores relevantes na formação inicial de professores onde os estados afetivos exercem um papel crucial na modulação de suas práticas reflexivas que envolvem, dentre outros aspectos, a construção da identidade profissional. Nesta ótica, Meyer (2009, p. 80) sugere que para ampliar o entendimento de como o professor (re) constrói suas identidades, crenças e visões gerais acerca do ensino e do que eles fazem em sala de aula, faz-se necessário explorar as emoções que emergem neste processo de formação. A autora acredita que ao monitorar e supervisionar aquele que se inicia, mais chances se obtém de refletir, dentre outros, sobre “alguns dos papéis sobre ensino” e “explorar o que significa ser professor”. Desta forma, os estados afetivos de Flor sugerem que uma formação inicial com acompanhamento além de valorizar competências de ensino de modo geral, coopera extensamente para o bem estar do professor iniciante.

Nesta seção, discorri sobre os fatores afetivos positivos de Flor. A felicidade e satisfação mostraram-se imbricadas as ações e comportamento dos alunos diante dos planejamentos desenvolvidos. Flor vivenciou estados afetivos positivos por grande parte dos alunos ter se engajado nas atividades de *speaking* e, também, por eles terem recebido bem o novo método de abordar a gramática. A crença de Flor sobre gramática em conjunto com os atos responsivos dos alunos à nova abordagem nada mais fez do que fortificar sua crença na eficácia desse método. Os estados positivos de Flor ocorrem, sobretudo, ao conseguir estabelecer vínculos afetivos com seus alunos, os quais ela alega serem os maiores responsáveis pela aprendizagem. Desta forma, Flor expressa sua afetividade positiva quando os alunos dão retorno positivo sobre sua metodologia, e isso a motiva. Ainda, o apoio recebido de seu contexto de trabalho também resultou em afetividade positiva fazendo com que Flor sintasse-se preparada a exercer sua profissão em diferentes contextos escolares.

Finalizadas as discussões sobre os estados negativos e positivos de Flor, discorro na próxima seção sobre as diferenças e semelhanças dos estados afetivos das duas professoras.

4.3. Diferenças e semelhanças dos estados afetivos e das fontes indutoras de Nina e Flor.

Nesta seção, que está dividida em duas partes, discorro sobre os estados afetivos positivos e negativos das duas participantes visando traçar as semelhanças e diferenças que emergiram em suas experiências. Na primeira parte, faço um resumo dos estados afetivos negativos das duas professoras e suas fontes indutoras e discorro, na primeira subseção, sobre as semelhanças e as diferenças. Já na segunda parte, discorro sobre os estados afetivos positivos das duas professoras junto às suas fontes indutoras e, por fim, finalizo tratando das semelhanças desses estados.

4.3.1. Estados afetivos negativos e suas fontes indutoras

Os dados evidenciaram diversos fatores negativos vivenciados pelas duas professoras. Embora as participantes tenham salientado alguns estados semelhantes (medo e tensão) ou que representam proximidades em sentido, mas com nomeações diferentes (Nina: Sentir-se mal e Flor: sentir-se chateada); tais estados afetivos nem

sempre tiveram a mesma fonte indutora. Para tratar destas questões, exponho, na Tabela 12, um resumo destes estados afetivos e, em seguida, comento a mesma.

Tabela 12: Semelhanças e diferenças dos estados afetivos negativos de Nina e Flor

	NINA	FLOR
Estados afetivos negativos	01. Medo 02. Tristeza 03. Incomodo 04. Dúvida 05. Desgaste 06. Humilhação 07. Frustração 08. Ridicularização 09. Desestabilização 10. Pressão 11. Desrespeito 12. Sentir-se estremecida 13. Sentir-se lixo 14. Sentir-se mal 15. Sentir-se corroída ----- 16. Tensão 17. Insegurança 18. Medo de errar 19. Inibição 20. Desencorajamento	01. Medo 02. Tensão ----- 03. Bloqueio 04. Birra (antipatia) 05. Sentir-se machucada 06. Sentir-se chateada
Fonte disparadora	Comportamento do aluno (estados afetivos numerados de 01 a 15) Observação do pesquisador (estados afetivos numerados de 16 a 20)	Comportamento do aluno (estados afetivos numerados de 03 a 06) Nível avançado e a crenças sobre sua competência em comparação ao professor anterior da nova turma (estados afetivos 01 e 02)

4.3.1.1. Diferenças e semelhanças dos estados afetivos negativos e suas fontes indutoras

Através do exposto na Tabela 12, é possível salientar algumas semelhanças dos estados afetivos negativos das professoras. A primeira diz respeito às fontes indutoras. Em ambos os casos, o comportamento dos alunos, ou de um aluno especificamente foi responsável pelas experiências afetivas desagradáveis. Em relação à professora Nina, houve um número maior de nomeações, resultado, talvez, de ter tido suas experiências

relacionadas a três alunos: Cecília, João e Cátia. Já, Flor vivenciou sua afetividade negativa na interação com uma aluna somente: Carina.

No caso de Nina, todos os seus estados afetivos negativos foram provenientes de situações relacionadas às formas de comunicações verbais e suas constituições, como questionamento de autoridade e rispidez, por exemplo. As experiências com esses alunos e as consequências desses relacionamentos levaram Nina a reprimir e/ou disfarçar vários estados afetivos negativos, o que contribuiu para seu trabalho emocional se caracterizar mais negativamente.

A professora Flor, por sua vez, salientou os estados afetivos: “birra” (antipatia), “sentir-se chateada”, “machucada” e “bloqueada” devido ao comportamento da aluna Carina. Flor experienciou um número menor de estados afetivos negativos. Logo, o trabalho emocional da professora se caracteriza, também, negativamente, porém, em um grau bem inferior em comparação à Nina.

A tabela 12 ilustra fatores afetivos negativos entre as participantes que se assemelham em decorrência da interação com o aluno: sentir-se mal (Nina) e sentir-se chateada (Flor), sentir-se corroída (Nina) e sentir-se machucada (Flor). Embora tenham dado nomeações diferentes, acredito, com base nos relatos das participantes, que os sentidos entre sentir-se ‘mal’ e ‘chateada’ bem como entre ‘corroída’ e ‘machucada’ são próximos. Assim, as semelhanças ocorrem tanto nos estados afetivos quanto em sua fonte indutora, o comportamento dos alunos. Já os estados afetivos como o medo e tensão, apesar de serem semelhantes para as duas professoras, tiveram fontes indutoras diferentes.

O medo relatado por Nina tem duas fontes indutoras: (a) medo de conversar com a aluna Cecília (e posteriormente com toda a turma em decorrência das experiências com João e Cátia) e, por consequência, de (b) perder o bom relacionamento e clima agradável na sala de aula. Já sua tensão teve uma fonte indutora: as observações de aula do pesquisador. Em relação à Flor, o medo e a tensão se mostraram correlacionados apontando duas fontes indutoras: (a) o nível avançado e (b) a crença sobre sua competência em comparação ao professor anterior da turma de avançado B, o Ismael.

As professoras também assinalaram dois estados afetivos que, embora nomeados diferentemente, estão correlacionados: inibição (Nina) e bloqueio (Flor). A fonte indutora para a inibição de Nina foram as observações de aula. A presença do pesquisador não deixou de representar certos bloqueios na participante como, por

exemplo, em ensinar a gramática em inglês e a pronunciar algumas palavras nesta língua. Já o bloqueio de Flor teve como fonte indutora os acontecimentos com Carina em conjunto com seu medo e tensão antes de iniciar o semestre, fatores que, a meu ver, além de denotarem insegurança, denotam, também, inibição, como ao alegar que seu suposto bloqueio poderia ter ligação com a presença de Carina. Assim, a meu ver, a presença que bloqueia, é uma presença que, também, inibe.

Contudo, note-se que há, na Tabela 12, uma variedade maior de estados afetivos desagradáveis vivenciados por Nina que apresenta duas fontes indutoras: (a) alunos e (b) a observação de aula do pesquisador. Por outro lado, Flor vivenciou um número menor de estados afetivos negativos apontando três fontes indutoras: (a) o aluno, (b) nível avançado e (c) a crença sobre sua competência em comparação ao professor Ismael. Desta forma, temos três fontes indutoras que se diferem: (1) Observação de aula (Nina), (2) nível avançado (Flor), e (3) professor da turma no nível anterior (Flor).

4.3.2. Estados afetivos positivos e suas fontes indutoras

Os estados afetivos positivos e suas fontes indutoras das professoras mostram somente semelhanças. Embora não tenham feito maiores nomeações desses estados em seus relatos, Nina e Flor vivenciaram, de modo geral, momentos de felicidade e satisfação por diversas razões que se atrelam ao convívio com os alunos e ao ambiente de trabalho. A Tabela 13 traz as informações a este respeito.

Tabela 13: Semelhanças dos estados afetivos positivos de Nina e Flor.

	NINA	FLOR
Estados afetivos positivos	01. Felicidade 02. Motivação 03. Acolhimento	01. Felicidade 02. Contentamento 03. Satisfação
Fonte indutora	. Atmosfera agradável em sala de aula . Bom relacionamento com os alunos . Receber elogios sobre suas aulas . Celin	. Bom relacionamento com os alunos . Retorno positivo (e participação) dos alunos acerca dos planejamentos das aulas . Celin

4.3.2.1. As semelhanças dos estados afetivos positivos e suas fontes indutoras

Embora a tabela 13 apresente nomeações diferentes de estados afetivos positivos e das fontes indutoras, creio que não haja diferenças notáveis desses entre as participantes por estarem bem entrelaçados e muito próximos em sentido. Por exemplo, nos relatos dos dias 12 de maio e 07 de junho, Flor relatou sobre as atividades elaboradas que os alunos gostaram e que a deixaram feliz e contente. Note-se também que, ao contrário da tabela 12, não enumerei os estados afetivos a cada fonte indutora exposta devido, também, ao entrelaçamento dos estados afetivos. Porém, ambas professoras apresentam fontes indutoras semelhantes para seus estados afetivos positivos.

Para Nina, sua felicidade apresenta quatro fontes indutoras: (1) atmosfera agradável em sala e (2) o bom relacionamento com os alunos, (3) elogios dos alunos sobre suas aulas e (4) CELIN. Os dados evidenciaram que o trabalho emocional de Nina foi caracterizado, também, de forma positiva, porém, em um grau inferior.

Para Flor, seus estados afetivos positivos também tiveram como fontes indutoras: (1) o bom relacionamento com os alunos, (2) o retorno positivo (e participação) dos alunos acerca dos planejamentos das aulas e (3) seu contexto de trabalho, o CELIN. Os dados sugerem que o trabalho emocional de Flor se caracteriza mais positivamente por ela ter tido menos ocasiões em que fosse necessário reprimir ou disfarçar seus estados afetivos negativos. Por outro lado, as ocorrências que demarcam afetividade positiva foram em números maiores.

Desta maneira, o estado afetivo positivo entre as participantes que se assemelha é: felicidade. Esse estado afetivo teve três fontes indutoras também semelhantes em ambas as professoras: (1) o bom relacionamento com os alunos e (2) o CELIN e (3) a forma com que os alunos reagem às suas aulas. No que concerne as fontes indutoras, acredito que elas também estão correlacionadas, razão pela qual afirmo que elas são “também semelhantes”, pois receber elogios sobre as aulas (Nina) e retorno positivo e participação dos alunos nas atividades planejadas (Flor) referem-se como os alunos reagem as aulas. Ainda, o retorno positivo ou a boa receptividade dos alunos de Flor frente às atividades de *speaking*, além de contribuir para uma boa atmosfera na sala de aula (fonte indutora mencionada em Nina) não deixam de sugerir a ideia de elogio feito (fonte indutora mencionada em Nina). Da mesma forma, os elogios das alunas de Nina sobre as aulas e sobre algumas atividades em específico sugerem, por sua vez, uma ideia

de retorno positivo e a boa receptividade do planejamento feito (Fonte indutora mencionada em Flor). Por essa razão, parece-me difícil diferenciá-los e considereei pertinente atrelá-los à forma com que os alunos respondem as aulas das professoras. Voltarei a argumentar sobre as semelhanças e diferenças, mais precisamente as diferenças, dos estados afetivos das participantes no capítulo de considerações finais, onde procurarei, a este respeito, tecer algumas observações e implicações das informações aqui apresentadas.

Neste capítulo, relatei e discuti sobre os resultados alcançados na análise dos dados. Primeiramente, apresentei um breve perfil da participante Nina e, em seguida, discorri sobre os estados afetivos negativos vivenciados pela professora, os quais se mostraram imbricados ao contexto da sala de aula tendo como fontes indutoras o comportamento dos alunos e presença do pesquisador durante as observações de aula. Posteriormente, apresentei os estados afetivos positivos e suas fontes indutoras. Os dados evidenciaram que a afetividade positiva de Nina emergiu não somente com aspectos referentes à sala de aula, como o bom relacionamento dos alunos, mas também ao apoio encontrado em seu contexto de trabalho (CELIN). Em segundo, foi traçado um perfil da professora Flor e, posteriormente, discuti sobre os estados afetivos desagradáveis presentes em sua prática. Os dados mostraram que todos os estados desagradáveis vivenciados por Flor foram em decorrência da interação com uma aluna somente. Em seguida, apresentei e discorri sobre os estados afetivos positivos e suas fontes indutoras que estavam relacionados, sobretudo, à boa receptividade dos alunos sobre as aulas planejadas. Por fim, abordei as diferenças e semelhanças dos fatores afetivos positivos e negativos e suas fontes indutoras de ambas as professoras.

No próximo capítulo, faço as considerações finais deste estudo ao retomar as perguntas de pesquisa. Discorro, também, sobre as implicações e limitações deste trabalho.

CAPÍTULO 5

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo constitui-se de cinco partes. Na primeira, retomo as perguntas de pesquisa. Na segunda, apresento as considerações sobre o estudo. Na terceira, discorro sobre as implicações. Na quarta, apresento as limitações encontradas e, por fim, faço algumas sugestões para futuras pesquisas.

5.1. Retomando as perguntas de pesquisa.

Este estudo teve como objetivo investigar a afetividade de duas professoras de inglês em formação inicial, mais especificamente, diagnosticar e discutir sobre os estados afetivos que permearam suas práticas. Para atingir esse objetivo, quatro perguntas de pesquisas foram estabelecidas, as quais serão respondidas separadamente nesta seção.

5.1.1. Quais são os estados afetivos diversos que permeiam a prática de duas professoras de língua inglesa?

As professoras Nina e Flor sentiram diversos estados afetivos tanto agradáveis como desagradáveis durante suas práticas como professoras de inglês no CELIN. Nina, com sua turma de iniciante B, apresentou um número maior de estados afetivos negativos, enquanto Flor vivenciou menos com sua turma de avançado B. No que diz respeito aos estados afetivos positivos, observou-se que ambas as professoras fizeram poucas nomeações desses e que tais estados, mesmo com diferentes terminologias, se aproximaram em sentido. Esses estados afetivos estão dispostos na tabela 14:

Tabela 14: Os estados afetivos nas práticas de Nina e Flor.

	Nina	Flor
Estados afetivos negativos	Medo, tensão, tristeza, desgaste, medo de errar, frustração, insegurança, dúvida, humilhação, incômodo, ridicularização, desrespeito, pressão, desestabilização, inibição, desencorajamento, sentir-se mal, estremecida, corroída e sentir-se lixo.	Medo, tensão, birra (antipatia), bloqueio, Sentir-se chateada e machucada.

**Estados
afetivos
positivos**

Felicidade, motivação, acolhimento

Felicidade, contentamento e
satisfação

Os estados afetivos que as professoras vivenciaram no decorrer do semestre mostram como o ensino é marcado por afetividade, de que ele não se estabelece apenas por técnicas, por conhecimento prático ou, de forma geral, por questões de cunho cognitivo, mas por aspectos afetivos, conforme sugerido Hargreaves (1998). A diversidade dos fatores afetivos que as professoras vivenciaram foi construída na interação social com seus alunos, conforme sugerido pela literatura (ZEMBYLAS, 2002B, 2003B, 2005B, 2006; HARGREAVES, 1998, 2000; MEYER, 2009, dentre outros) e teve origens diferentes, ou seja, as suas fontes indutoras, as quais, foram evidenciadas, também, na literatura (SUTTON E WEATHLEY, 2003; SILVA, 2007; ALMEIDA E MAHONEY, 2009; CHAVES, 2009). As fontes indutoras desses estados são discutidas a seguir, ao responder a segunda pergunta de pesquisa.

5.1.2. Como se constrói e se configura a afetividade dessas professoras em formação inicial?

As análises dos dados sugerem que a afetividade das professoras foi construída sob duas fontes indutoras principais: A interação com os alunos na sala de aula e o contexto educacional.

No ambiente da sala de aula, uma das principais fontes indutoras dos estados afetivos, tanto positivos quanto negativos foi a interação com os alunos. O comportamento inadequado dos aprendizes contribuiu para a vivência de uma afetividade negativa em ambas as participantes. Por outro lado, o interesse e comprometimento pela aula, o bom relacionamento entre eles e para com a professora favorecia o ambiente afável surtindo em Nina e Flor uma afetividade positiva.

A segunda fonte indutora de estado afetivo, nesse caso positivo somente, foi o contexto educacional das professoras, o CELIN. Tanto Flor como Nina mostraram-se satisfeitas, acolhidas e assessoradas no ambiente de trabalho, o qual, também, exerceu um papel relevante no processo de formação das professoras.

Essas duas principais fontes indutoras apresentadas, alunos e contexto educacional, evidenciam a significância da afetividade no ensino como discutido por Hargreaves (1998, p. 835), o qual afirma que “as emoções são o coração do ensino”. Por

essa razão, o autor alega que esse processo não deve ser visto somente por olhares técnicos e cognitivos, mas como uma prática emocional que se caracteriza, dentre outros, por um de seus aspectos mais significantes: “as relações emocionais que professores têm com seus alunos” (p. 838). Da mesma forma, os resultados também evidenciam a importância de explorar os estados afetivos de professores em relação ao contexto educacional, como postulado por Zembylas (2002b). De acordo com o autor, a genealogia das emoções compreende também uma análise do contexto em que o professor se insere, mas principalmente a forma com que os aspectos peculiares de tal contexto, como regras e políticas educacionais, administradores e colegas de trabalho, influenciam no surgimento e modulação das emoções dos docentes. Em resumo, os alunos e o contexto educacional foram as fontes indutoras principais de estados afetivos positivos e negativos nas professoras. Conseqüentemente, as experiências afetivas provocaram influências nas práticas de Nina e Flor, conforme discorro a seguir na terceira pergunta e pesquisa.

5.1.3. Como se dá a relação entre os estados afetivos e a prática das professoras em formação?

Os resultados desta pesquisa sugerem que os fatores afetivos que as professoras sentiram trouxeram influências em suas práticas. Tais influências ocorridas se deram basicamente sob dois aspectos abordados por Zembylas (2002a, 2002b, 2005c): os conceitos de trabalho emocional e regras emocionais.

Flor, por exemplo, vivenciou a afetividade positiva por conta de seus alunos, os quais responderam bem à nova forma de ensinar gramática. Como resultado, a professora continuou a usar a nova abordagem, ou seja, os estados afetivos positivos reforçaram a prática adotada dando continuidade a mesma. No caso de Nina, observou-se que a professora sempre procurou ser amistosa com seus alunos. Porém, devido aos conflitos com Cecília, João e Cátia, a participante passou a questionar se deveria continuar com essa crença. Assim, a afetividade negativa advinda dos conflitos a levaram, mesmo que momentaneamente, a mudar seu lado amistoso com os alunos. A modulação dos estados afetivos sobre a prática de Nina se deu no questionamento de sua crença e conseqüente mudança de seu comportamento, na forma menos amistosa de tratar os discentes.

Desta maneira, os estados afetivos das participantes modularam e/ou coloriram suas práticas guiando e determinando as pedagogias e metodologias de Flor e o comportamento em termos de identidade profissional de Nina, por exemplo, com base na maneira com que as professoras administraram e auto-regularam seus estados afetivos. Desta forma, essa modulação a que me refiro se estende a um aspecto que envolve o trabalho emocional do professor (Zembylas, *ibid.*) de administrar, e auto-regular suas emoções, o que pode gerar consequências negativas ou positivas, pois envolve, de forma geral, o ato de induzir e reprimir emoções.

Para Zembylas (*ibid.*), as regras emocionais exercem influência direta no trabalho emocional do professor. Neste sentido, observei que o trabalho emocional das professoras teve influências de tais regras. Por exemplo, Flor parece ter tido um trabalho emocional mais positivo por duas razões: Primeiramente, ela vivenciou menos estados afetivos negativos e, conseqüentemente, reprimiu ou disfarçou menos tais estados na sala de aula, possivelmente em benefício da preservação do bom relacionamento e da atmosfera agradável. Mesmo com a presença da aluna Carina em sala, não notei nenhum sinal dos estados afetivos negativos que ela relatou nas entrevistas. Em segundo lugar, a análise dos dados, de forma geral, mostrou que Flor teve mais momentos de afetividade positiva sentindo satisfação e felicidade com os resultados das aulas planejadas e com o retorno dos alunos a elas e, conforme discutido anteriormente, as regras emocionais de Flor estão, também, atreladas às suas crenças do que é ser professor, pois sua satisfação e felicidade ocorre ao criar vínculos afetivos com seus alunos. Neste caso, somente uma aluna impediu que esses vínculos fossem estabelecidos totalmente.

No caso de Nina, ela experienciou trabalho emocional de nuances mais negativas por uma razão principal: a professora vivenciou conflitos interacionais com mais alunos, o que a levou a reprimir um número maior de estados afetivos negativos em um número maior de ocasiões. Assim como Flor, a repressão se incide na preservação do bom relacionamento e do clima afável na sala de aula. A afetividade negativa de Nina mostrou-se, também, ter sido influenciada por regras emocionais. Na primeira entrevista, por exemplo, a professora pensou em não fazer os cartões de páscoa para os alunos devido aos problemas com Cecília, mas decidiu não agir assim por conta dos outros aprendizes e alegou que isso a levou a ter a sensação de estar passando por cima dos próprios sentimentos. Ao ser questionada sobre isso, Nina afirmou que: “às vezes, eu to sentindo alguma coisa, mas não posso expressar por que meus alunos não são obrigados a ver que eu to daquele jeito” (Entrevista 01). Em outras palavras, as

regras emocionais, neste caso, são criadas e impostas pela própria professora. É exatamente este tipo de regra emocional que trouxe influências sobre o trabalho emocional de Nina, de forma geral.

As regras emocionais das professoras remetem ao que Zembylas (2005b) observou em sua pesquisa com a professora de Ciências. Segundo o autor (*ibid.*, p. 940-941), a escola de Catherine não tinha documentos cujas normas delimitavam quais regras emocionais professores deviam seguir, mas alega que sempre houve, entre os docentes, discursos a respeito de quais emoções seriam apropriadas ou não.

Desta maneira, os resultados de Nina e Flor sugerem que as regras emocionais não necessariamente advêm somente de regras impostas ou estabelecidas pelo contexto educacional, mas, também, pelas regras que professores se submetem com base em suas crenças do que é ou não apropriado ao papel do professor na interação com seus alunos

5.1.4. Existem diferenças nos estados afetivos das duas professoras? Quais fatores contribuem para essa diferença?

Os resultados desta pesquisa mostraram que há diferenças nos estados afetivos de Nina e Flor (vide seção 4.3). Como o foco desta pergunta se incide nos fatores que colaboraram para tais diferenças, não salientarei nesta parte os estados afetivos que se diferiram e me adentrarei somente em desenvolver meus argumentos sobre os fatores que levaram à diferença, principalmente sobre os estados negativos, já que não houve diferenças nos positivos (vide seção 4.3).

Devo ressaltar que a razão de salientar os fatores que levaram a diferença não se mostram, a meu ver, uma tarefa fácil de discorrer uma vez que não encontrei nenhum trabalho na literatura revisada que trouxesse essa discussão. A única exceção está no trabalho de Sutton e Wheatley (2003), mas que somente sugeriram que pesquisadores, naquela época, deviam investigar a este respeito.

De modo geral, os fatores que contribuíram para haver diferenças nos estados afetivos das professoras neste estudo foram, a saber: (1) alunos, (2) crenças e (3) proficiência linguística. Discorro brevemente sobre cada dos fatores a seguir.

Em relação ao primeiro fator, observou-se, nesta pesquisa, que as ações dos alunos cooperaram para surtir diferentes estados afetivos nas professoras. Ainda, nota-se dois pontos em relação a essas ações: o comportamento inadequado explícito do

aluno e o comportamento inadequado implícito. Nina foi a professora que vivenciou a afetividade negativa por conta das atitudes ríspidas e questionamento de autoridade explícitas na interação com os alunos Cecília, João e Cátia. Flor, por sua vez, vivenciou estados afetivos diferentes no relacionamento com Carina. Porém, notou-se que o comportamento da aluna como o modo de falar (que Flor atrela a região de sua origem), as indiretas sobre afinidades com professor (durante o grupo focal) e o número de faltas não necessariamente denotam um comportamento inadequado explícito. Entretanto, esses fatores mostram-se muito relacionados à dúvida e às percepções de Flor sobre esse comportamento em si. Dessa maneira, o comportamento do aprendiz, visto ou sentido como inadequado por Nina e Flor, foi um dos fatores que colaboraram, direta e indiretamente, para a existência de estados afetivos diferentes.

Em relação ao segundo fator, as crenças de Flor e Nina exerceram papel importante na indução de estados afetivos diferentes. A crença de Flor sobre a suposta incapacidade de conseguir dar aulas para o nível avançado surtiu na professora estados afetivos como o medo e a tensão. Nina apresentou a crença de que ser amigável com seus alunos possibilitaria mais segurança e conforto para que esses se sentissem menos inibidos em se aproximar dela e, assim, criar uma ambiente melhor em sala. Os problemas vivenciados com alguns alunos levaram a professora a questionar sua crença, o que parece ter influenciado seu comportamento de passar ser menos amistosa com eles. Desta forma, os estados afetivos experienciados após a mudança de comportamento se diferem dos de Flor, mas tem em sua base a crença da professora.

Por fim, sobre a proficiência linguística, tanto Nina quanto Flor sugerem estados afetivos diferentes. Nina sentiu tensão em relação a sua proficiência linguística decorrente de minha presença em suas aulas e relatou suas deficiências sobre a língua inglesa (Entrevista 01). Flor, por sua vez, afirmou que suas experiências no exterior a trouxeram mais autoconfiança no inglês (Entrevista 01). Ao mesmo tempo, demonstrou sentimentos de insegurança por já estar há um tempo no Brasil e temia estar perdendo sua fluência. Mas não se mostrou incomodada em ser observada (Entrevista 02). Com isto, a tensão sentida por Nina com minhas observações se entrelaça com sua proficiência, o que não aconteceu com Flor. Desta forma, os dados deste estudo sugerem que o tempo de experiência maior em sala de aula de Flor dando aulas em inglês, a confiança em sua proficiência e o fato de ter morado no exterior, pode ter contribuído para sua tranquilidade a respeito das observações.

Gostaria de chamar a atenção para um aspecto que, embora não o tenha incluído no capítulo anterior, creio que ele possa estar ligado aos três fatores que contribuíram para as diferenças nos estados afetivos de Flor e Nina relatados até o momento. Ainda, tal aspecto pode ser a explicação para tais diferenças ou até mesmo ser o quarto fator: o histórico de vida.

Considerando a questão da proficiência, por exemplo, o fato desse aspecto ter surtido em estados afetivos diferentes nas professoras é porque ele está atrelado, também, aos históricos de vida, ou seja, os fatores pessoais e particulares de cada uma. Em outras palavras, Flor começou a aprender inglês aos dez anos e Nina, somente na graduação. Flor teve experiências fora do país onde o inglês é língua mãe enquanto Nina ainda não teve essa oportunidade. Por esta razão, talvez, é que presenciei mais segurança por parte de Flor em explicar a gramática em inglês enquanto observava sua aula em detrimento da insegurança de Nina na mesma ocasião. Pode-se até inferir de que o tempo em sala de aula dando aulas em inglês tenha contribuído na tranquilidade de Flor, como discuti anteriormente. Porém, o tempo de experiência não se mostra o único fator decisivo para a diferença nos estados afetivos. Um segundo exemplo diz respeito aos estados afetivos negativos diferentes das professoras tendo os alunos como fontes indutoras. Nina e Flor, com menos de cinco anos de experiência, sentiram negativamente o comportamento inadequado de alunos, sendo que Nina mostrou-se mais afetada alegando que o desrespeito de alunos é frustrante (Entrevista 02). Na pesquisa de Chaves (2009), grande parte dos professores investigados possuía mais de 20 anos de experiência e, como o autor relatou, o estado afetivo predominante foi a frustração perante a indisciplina de alunos. Assim, o participante da pesquisa de Chaves poderia ser um desta pesquisa, ou seja, o tempo de experiência não seria um argumento suficiente.

Em resumo, os resultados dessa pesquisa sugerem que para analisar as diferenças de estados afetivos entre professores, faz-se necessário averiguar e investigar mais sistematicamente outros fatores de ordem pessoal, social bem como fatores relacionados à personalidade.

5.2. Implicações deste estudo

Apresento quatro implicações deste trabalho para a formação de professores, a saber: A necessidade de mais pesquisas sobre afetividade, a afetividade de professores

advindas da relação professor/aluno, o papel do contexto de trabalho na afetividade de professores pré- e em serviço e, por fim, as implicações dos resultados deste estudo em outros contextos educacionais. Discuto cada uma dessas nos parágrafos a seguir.

Em primeiro lugar, com a realização desta pesquisa, espero que os resultados fornecidos possam contribuir para o campo de pesquisas em LA no ensino e aprendizagem de línguas. Mais especificamente, que este trabalho ressalte a necessidade e a importância de inserirmos mais pesquisas com foco na afetividade do professor no contexto nacional, conforme já sinalizado por outros autores (ARAGÃO, 2008; COELHO, 2011), já que os relatos de Nina e Flor nos conduzem a questões acerca de como a afetividade, negativa ou positiva, estão atreladas a aspectos de (re) modulação de pedagogia e metodologia empregadas em sala de aula, a formação de identidade profissional, as crenças e, por fim, a correlação desses aspectos com o trabalho emocional e as regras emocionais dos professores. Desta maneira, este trabalho evidencia a função importante que a afetividade exerce na formação inicial e na prática do professor.

Em segundo lugar, os resultados desta pesquisa apontaram que a relação professor/aluno se caracteriza por troca de afetos. Observou-se que ambas as professoras sentiram estados afetivos agradáveis e desagradáveis vindos dessa relação. A diversidade desses estados mostrou-se imbricada em questões que são comumente abordadas no campo de formação de professores, tais como crenças, identidade profissional, relação de poder e proficiência linguística. Desta forma, os resultados sugerem que a explicação para a existência de certas crenças bem como a razão da (re) construção da identidade do professor pode acontecer em maior ou menor grau por conta dos aspectos afetivos. Assim, faz-se necessário explorar a afetividade do docente e não deixá-la à margem ou nas entrelinhas das discussões. Sumariamente, creio que, na medida em que o número de pesquisas com foco na afetividade do professor advinda da relação professor/aluno aumentar, professores formadores terão mais chances de prover um processo de formação que se baseie, também, na partilha de afetos, o que pode proporcionar maiores colaborações no processo em si.

Em terceiro, em relação à afetividade e contexto educacional, os dados evidenciaram que Nina e Flor se referiram positivamente ao CELIN. Esse contexto proporcionou afetividade positiva por oferecer suporte e amparo às professoras. Foi um contexto que colaborou para o desenvolvimento profissional e promoveu reflexão através das reuniões pedagógicas e dos workshops oferecidos, por exemplo. Foi

também um espaço para compartilhar os conflitos e experiências diversas entre coordenadores e demais colegas de trabalho. Neste sentido, os resultados sugerem a importância do contexto educacional na promoção de afetividade positiva nos professores, o que facilita e coopera, a meu ver, para que ele possa exercer seu ofício de maneira mais tranquila e eficaz. As professoras valorizam o contexto de trabalho, o qual se mostrou acolhedor e formador. Isso nos remete a necessidade e importância que o professor, em fase inicial, tem de ser escutado e valorizado, pois as pessoas buscam serem aceitas, valorizadas e compreendidas em seus processos interativos. Ser visto e acolhido pelo contexto e pelos alunos é ser aprovado pelo olhar do outro, motivo pelo qual, as professoras sentiram felicidade e prazer bem como tristeza e desrespeito.

Por fim, os resultados deste estudo podem ser estendidos e/ou relacionados a outros contextos, como escolas regulares privadas ou públicas bem como universidades públicas ou particulares. Nina, por exemplo, relatou na terceira entrevista que havia começado a dar aulas em uma escola regular. Nesse contexto, a professora disse não ter encontrado o apoio e amparo encontrados no CELIN. Assim, creio que a nova escola pode despertar em Nina estados afetivos diversos e peculiares daquele contexto não somente pela ausência de apoio, mas como o número de alunos na sala de aula e supostas políticas ou regras da escola.

Dessa forma, para entendermos melhor a prática de um professor é preciso que se dê valor ao que ele sente, pois neste trabalho observou-se que a grande maioria das ações das professoras, se não todas, foi marcada e movida pelas particularidades da afetividade. Os efeitos de qualquer prática educativa, a interação professor/aluno, a interação professor/contexto educacional, depende, também, das individualidades psicológicas envolvidas, as suas peculiaridades bem como suas semelhanças e diferenças, visto que alunos e professores estão inseridos num contexto sócio-cultural que se caracteriza por diversidade. Nesta ótica, ensinar é uma arte que requer, para sua excelência, desempenho, conhecimento, competências e, sobretudo, grande dose de humanismo.

Feitas as implicações deste trabalho, discorro, a seguir, brevemente sobre as limitações desta pesquisa.

5.3. Limitações deste estudo

A limitação que encontrei neste estudo diz respeito às entrevistas, aos diários e às observações de aula. Por motivo de força maior não consegui realizar as entrevistas no período de tempo pré-determinado. A intenção era de ter feito as três no primeiro semestre (2011/1). Mais precisamente, ao final dos meses de abril, maio e junho, pois assim teria tido chances de explorar os acontecimentos observados e os relatos nos diários com uma proximidade maior dos fatos acontecidos. Por alguns momentos, tive que reler algumas passagens para que as participantes pudessem lembrar o que haviam registrado. Ainda, não pude conduzir a terceira entrevista com Flor, pois a professora já havia retornado a sua cidade natal, o que me levou a utilizar do questionário enviado por e-mail limitando, assim, explorar suas respostas tendo em vista a data do envio e do retorno. O acordo feito com as participantes era de que os diários seriam recolhidos ao final de cada mês, ou seja, final de abril, maio, junho e início de junho. Porém, houve dificuldades de minha parte para que isto se concretizasse. Este fato resultou, por exemplo, na consciência tardia de que minha intervenção nas aulas das participantes havia lhes causado desconforto.

No que tange as observações de aulas, vejo que minhas interferências não deixaram de representar uma limitação desse estudo, já que elas podem ter influenciado os estados afetivos das professoras, conforme discutido anteriormente. Independente de terem sido feitas por intermédio das participantes, a questão não diminui a responsabilidade do pesquisador-observador por não ter tido inicialmente o cuidado rigoroso em estabelecer acordos com as professoras sobre o caráter não-participante.

Em resumo, minhas considerações a este respeito se estendem a futuras pesquisas a serem feitas com professores iniciantes para que pesquisadores procurem estar atentos ao estabelecimento inicial de acordos, os quais tratem sobre as interferências e, também, que procurem estabelecer um convívio mais amplo ou que não se restrinja somente aos encontros para as observações e entrevistas. Desta forma, acredito que estar mais presente em seus cotidianos e ter mais conversas com os investigados, por exemplo, podem favorecer uma diminuição na intensidade de estados afetivos negativos; não visando tal diminuição como forma de fazer interferências, mas de deixá-los mais confortáveis durante a observação.

Finalizadas as observações sobre as limitações, aponto, a seguir, algumas sugestões para futuras pesquisas sobre afetividade de professores.

5.4. Sugestões para futuras pesquisas sobre afetividade de professores

Este trabalho sugere outras discussões e implicações sobre afetividade de professores. Assim, faço as seguintes sugestões para futuros estudos a esse respeito.

- (1) Estudos que possam investigar, mais amplamente, como a identidade profissional do professor é constituída através dos estados afetivos que ele vivencia em decorrência da sua relação emocional com os alunos.
- (2) Estudos que investigam o entrelaçamento entre afetividade e relações de poder em sala de aula.
- (3) Estudos que exploram a caracterização da afetividade de professores em formação inicial e continuada em contextos educacionais diversos.
- (4) Estudos que investigam a relação entre crenças, afetividade e identidade profissional de professores em diferentes fases de sua formação.
- (5) Estudos que promovam a reflexão de professores em formação inicial através de uma perspectiva afetiva.
- (6) Estudos que investigam a relação entre afetividade e diversidade cultural visando ampliar argumentações de como tal diversidade em sala de aula causam impactos afetivos em professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, L. R. e MAHONEY, A. A. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: um estudo com professores do ensino superior. In: ALMEIDA e MAHONEY (Orgs.). *Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon*. São Paulo. Loyola, 2009. p. 151-173.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Linguística Aplicada – ensino de Línguas e Comunicação*. Campinas, SP: Pontes Editores e ArteLíngua, 2005.
- ANGROSINO, M. *Etnografia e observação participante*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ARAGÃO, R. *São as histórias que nos dizem mais: emoção, reflexão e ação na sala de aula*. 2007. 287f. Tese (Doutorado em Linguística) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2007.
- ARAGÃO, R. Emoções e pesquisa narrativa: transformando experiências de aprendizagem. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Vol. 8, No. 2, 2008.
- ARANTES, V. A. Afetividade, cognição e moralidade na perspectiva dos modelos organizadores do pensamento. In: ARANTES, V. A. e AQUINO, J. G. (Orgs.). *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*, São Paulo: Summus, 2003. p. 89-108.
- ARAÚJO, U. F. A dimensão afetiva da psique humana e a educação em valores. In: ARANTES, V. A. e AQUINO, J. G. (Orgs.). *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*, São Paulo: Summus, 2003. p. 153-170.
- ARAÚJO, J. P. importância dos estados afetivos para projetos de agentes conversacionais programados em AIML. *Educomunicação. Educação e Novas Tecnologias*. Vol. 5, No. 1, p. 45-62. 2011.
- ARNOLD, J. E BROWN, H.D. A map of the terrain. In: ARNOLD, J. *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 01-24.
- ARNOLD, J. Towards a more humanistic English Teaching. *ELT Journal*, Vol. 52, No. 3, P. 235-244, 1998.
- BEACH, R. e PEARSON, D. Changes in preservice teachers' perceptions of conflicts and tensions. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 14, p. 337-351, 1998.
- BOLGER, N.; DAVIS, A. e RAFAELI, E. Diary methods: capturing life as it is lived. *Annual Journal of Psychology*, Vol. 54, p. 579-616, 2003.
- BOWN, J. & WHITE, C. J. Affect in a self regulatory framework for language learning. *System*, Vol. 38, p. 432-443. 2010.
- BROWN, H. Douglas. *Principles of language learning and teaching*. Fifth edition, 2005

- CASTRO, N. R. Afetividade e dificuldades de aprendizagem: uma abordagem psicoeducacional. *PSIC – Revista de Psicologia*. Vetor Editora, Vol. 8, No. 1, pp. 113-114, 2007
- CHAVES, R. S. L. Sentimentos de professores (as) diante da indiscipline de alunos (as) adolescentes no ensino fundamental. In: ALMEIDA e MAHONEY (Orgs.). *Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon*. São Paulo. Loyola, 2009. p. 101-117.
- CHANG, M. e DAVIS, H. A. understanding the role of teacher appraisals in shaping the dynamics of their relationships with students: deconstructing teachers' judgments of disruptive behavior/students, In: SCHULTZ, P. A. e ZEMBYLAS, M. (eds.) *Advances in teacher emotion research: the impact on teachers' lives*. Springer, 2009, p. 96-127.
- COELHO, H. S. H. *Experiências, emoções e transformações na educação continuada*. 2011. 176f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2011.
- DAY, C. e LEITCH, R. Teachers' and teacher educator' lives: the role of emotion. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 17, p. 403-415, 2000.
- DEWAELE, J. Investigating the psychological and emotional dimensions in instructed language learning: obstacles and possibilities. *The Modern Language Journal*, Vol. 89, No. 3, pp. 367-380, 2007;
- DEWAELE, J. Effects of trait emotional intelligence and sociobiographical variables on communicative anxiety and foreign language anxiety among adult multilinguals: A review and empirical investigation. *Language Learning* 58:4, pp. 911-960. 2008.
- DÖRNYEI, Z. *Research methods in applied linguistics: quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford University Press, 2010.
- EHRMAN, M. E., LEAVER, B. L. e OXFORD, R. L. A brief overview of individual differences in second language learning. *System*, Vol. 31, pp. 313-330, 2003.
- FALOUT, J; ELWOOD, J. & HOOD, M. Demotivation: affective states and learning outcomes. *System*, Vol. 37, pp. 403-417, 2009.
- FEIMAN-NEMSER, S. Helping novices learn to teach: lessons from an exemplary support teacher. *Journal of teacher Education*, Vol. 52, No. 1, p. 17-30, 2001.
- FERREIRA, A. L. e RÉGNIER-ACIOLY, N. M. Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. *Educar*, No.36, pp. 21-38, 2010.
- FHER, B. & RUSSELL, J. A. Concept of emotion viewed from a prototype perspective. *Journal of Experimental Psychology: General*. Vol. 113, No. 3, p. 464-486, 1984.
- FLICK, U. *Qualidade na pesquisa qualitativa*. Porto Alegre, Artmed, 2009.
- FREEMAN, D. The hidden side of the work: teacher knowledge and learning to teach. *Language Teaching*, vol. 35, Cambridge: CUP, p. 1-10, 2002.

GALLAND, F. B. *A autoridade do professor e o prestígio da sua profissão*. 2010. 61f. Monografia. (Licenciatura em Ciências biológicas). Instituto de biociências, Universidade Federal do rio Grande do Sul (UFRS), Rio Grande do Sul, 2010.

GALVÃO, I. Expressividade e emoções Segundo a perspectiva de Wallon. In: ARANTES, V. A. e AQUINO, J. G. (Orgs.) *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*, São Paulo: Summus, 2003. p. 71-88.

GARDNER, R. C. & LYSYNCHUK, L. M. The role of aptitude, attitudes, motivation, and language use on second language acquisition and retention. *Canadian Journal of Behavioral Science*, Vol. 22, No. 3, pp. 254-270, 1990.

GARCIA-LINNENBRINK, L. & PEKRUN, R. Students' emotions and academic engagement: introduction to the special issue. *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 36, pp.1-3, 2011.

GIL, G. Mapeando os estudos de formação de professores de línguas no Brasil. In : FREIRE, M. ; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. ; BARCELOS, A. M. *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. São Paulo : ALAB, 2005.

GIBBS, G. *Análise de dados qualitativos*. Porto Alegre: Artmed, 2009

GODOY, A. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades, In *Revista de Administração de Empresas*, V.35, No. 2, Março , pp. 57-63. 1995.

GRIFFEE, D. T. Research tips: classroom observation data collection, part II. *Journal of Developmental Education*, Vol. 29, No. 2, p. 36-39, 2005.

HARGRAVES, A. The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 14, No. 8, p. 835-854, 1998.

HARGRAVES, A. Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and teacher Education*. Vol. 16, p. 811-826, 2000.

HARGREAVES, A. Emotional Geographies of teaching. *Teachers College Records*. Vol. 103, No. 6, p. 1056-1080. 2001.

HEISE, D. R e CHALHAN, C. Emotional norms in interpersonal events. *Social Psychology Quarterly*, Vol. 58, No. 4, p. 223-240, 1995.

HOCHSCHILD, R. A. *The managed heart: commercialization of human feeling*. Berkeley: University of California Press. 1983.

HOLLIDAY, A. *Doing and writing qualitative research*. London: Sage Publications, 2005.

HORWITZ, E. K., HORWITZ, M. B. & COPE J. Foreign Language Classroom Anxiety. *The modern Language Journal*, Vol. 70, p. 125-132. 1986

HORWITZ, E. K., & YOUNG, D. J. (Eds.). *Language anxiety: from theory and research to classroom implications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. 1991

IMAI, Y. Emotions in SLA: New insights from collaborative learning for an EFL classroom. *The Modern Language Journal*. Vol. 94, No. 11, p. 278-292, 2010.

JAQUES, P. A.; VICARI, R. M. Estado da Arte em Ambientes Inteligentes de Aprendizagem que Consideram a Afetividade do Aluno. *Informática na educação*, UFRGS: Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 15-38, 2005.

JARVENOJA, H. e JARVELA, S. Emotion control in collaborative learning situations: do students regulate emotions evoked by social challenges? *British Journal of Educational Psychology*. Vol. 79, pp. 463-481, 2009.

KAUN, A. Open-ended online diaries: capturing life as it is narrated. *International Journal of Qualitative Methods*, Vol. 9, No. 2, p. 133-148, 2010.

LALLY, C. G. Language teaching and learning diaries: French conversation from two different perspectives. *Foreign Language Annals*, Vol. 33, No. 2, p.224-228, 2000.

LALLY, C. G. e VELEBRA, K. Language teacher observation and reflective diaries: an alternate perspective. *Education*, Vol. 121, No. 1, p. 106-113, 2000.

LEITE, S. A. S. e TAGLIAFERRO, A. R. A afetividade na sala de aula: um professor inesquecível. *Psicologia Escolar e Educacional*. Vol. 9, No. 9, pp. 247-260. 2005.

LEITE, S. A.; TASSONI, E. C. M. A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. In: AZZI, R.G; SADALLA, A.M.F.A (org.). *Psicologia e formação docente: desafios e conversa*. São Paulo: Casa do psicólogo, 2002. Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/alle/textos/SASL-AAfetividadeemSaladeAula.pdf>

LOBERTO, T. S. O papel da afetividade no processo Ensino-aprendizagem Segundo futuros professores de Educação física. In: ALMEIDA, L. R. e MAHONEY, A. A. (Orgs.) *Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon*. São Paulo: edições Loyola, 2009. p. 59-73.

MACINTYRE, P. D. & GARDNER, R. C. Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of the Literature. *Language learning*, Vol. 41, p. 85-117. 1991.

MACINTYRE, P. D. How does anxiety affect second language learning? A reply to Sparks and Ganschow. *The Modern Language Journal*, Vol. 79, No. 1, pp. 090-99, 1995.

MAGIOLINO, L.L.S. *Emoções: uma discussão sobre métodos de conceber e teorizar*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

MAHONEY, A. A. e ALMEIDA, L. R. A dimensão afetiva e o processo ensino-aprendizagem. In: ALMEIDA, L. R. e MAHONEY, A. A. (Orgs.) *Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon*. São Paulo: edições Loyola, 2009. p. 15-23.

- MASSEY, D. D. "You teach for me; I've had it!" A first-year teacher's cry for help. *Action in teacher education*. Vol. 28, No. 3, p. 73-85, 2006.
- MATEUS, E. F. ; GIMENEZ, T. N. ; ORTENZI, D. I. B. G. E REIS, S. A prática do ensino de inglês : desenvolvimento de competências ou legitimação das crenças ? Um estudo de caso. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Vol. 2, No. 1, p. 43-50, 2002.
- MASTERS, JC ; BARDEN, C. R. E FORD, M. E. Affective states, expressive behavior, and learning in children. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 37, No. 3, p. 380-390, 1979.
- MASTRELLA, M. R. *A relação entre crenças dos aprendizes e ansiedade em sala de aula de língua inglesa : um estudo de caso*. 2002. 146p. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiânia (UFG), Goiânia, 2002.
- MERRIAM, S. *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco, CA: Jossey-Bass. 1988.
- MEYER, D, K. Entering the emotional practices of teaching. In: SCHUTZ, P. A. & ZEMBYLAS, M. (Eds.) *Advances in teachers emotions research: the impact on teachers' lives*. Springer, 2009, p. 73-91.
- NICHOLL, J. Diaries as a method of data collection in research. *Pediatric Nursing*, Vol. 22, No. 7, p. 16-20, 2010.
- NUMRICH, C. On becoming a language teacher: insights from diary studies. *TESOL Quarterly*, Vol. 30, No. 1, p. 131-153, 1996.
- OCHS, E. & SCHIEFFELIN, B. Language has a heart. *An interdisciplinary Journal for the study of discourse*, No. 9, p. 7-25. 1989.
- O'CONNOR, K. E. You choose not to care: teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education*, Vol 24, p. 117-126, 2006.
- ORTONY, A. ; CLORE, G. L. ; FOSS, M. A. The referential structure of the affective lexicon. *Cognitive Science*. Vol. 11, p. 341-364, 1987.
- PATTON, M. Q. *Qualitative evaluation and research methods*. London: Sage Publications, 1990. 536 p.
- PAVALENKO, A. e DRIAGINA, V. Russian emotion vocabulary in American learners's narratives. *The Modern Language Journal*, Vol. 91, No. 2, pp. 213-234, 2007.
- PEKRUN, R.; GOETZ, T.; TITZ; W. e PERRY, R. P. Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: a program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, Vol. 37, No. 2, p. 91-105, 2002.

PEKRUN, R., GOETZ, T., FRENZEL, A. C., BARCFELD, P. & PERRY, R. P. Measuring emotions in students' learning and performance: the achievement emotions questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*. Vol. 36, pp. 36-48, 2011.

PITCHER, G. Emotion. *Mind, New Series*, Vol. 74, No. 295, pp. 326-346, 1965.

PHILLIPS, E. M. The effects of language anxiety on students' oral test performance and attitudes. *The Modern Language Journal*, Vol. 76, No. 1, pp. 14-26, 1992.

PRICE, M. L. The subjective experience of foreign language anxiety: interviews with highly anxious students. In E. K. Horwitz, & D. J. Young (Eds.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-hall, 1991.

QUERIDO, A. F. F. Afetividade e formação de educação física. 2007. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontífica Universidade Católica (PUC) - São Paulo. 2007.

REIO JR, T. G. Emotions as a lens to explore teacher identity and change: a commentary. *Teaching and Teacher education*. Vol. 21, p. 985-993. 2005.

REZENDE, C. B. & COELHO, C. *Antropologia das emoções*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

RIBEIRO, M. V. A afetividade na relação educativa. *Estudos de Psicologia*. Vol. 27, No. 3, p. 403-412. 2010.

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

SÁ, J. Diary writing: an interpretative research method of teaching and learning. *Educational Research and Evaluation*, Vol. 8, No. 2, p. 149-168, 2002.

SASTRE, G. e MORENO, M. O significado afetivo e cognitivo das ações. In: ARANTES, V. A. e AQUINO, J. G. (Orgs.). *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*, São Paulo: Summus, 2003. p. 129-152.

SCHERER, K. L. Psychological models of emotion. In: BOROD, J. (ed.) *The neuropsychology of emotion*. Oxford/NewYork: Oxford University press, 2000. P. 137-162.

SCHERER, K. L. What are emotions? And how can they be measured? *Social Science Information*, Vol. 44, No. 4, p. 695-729. 2005.

SCHULTZ, P. A. e ZEMBYLAS, M. Introduction to advances in teacher emotions research. IN: PAUL A. SCHULTZ & MICHALINOS ZEMBYLAS (Eds.) *Advances in Teacher Emotion Research: The impact on teachers' lives*. Springer, 2009, p. 3-14.

SCOVEL, T. *Learning new languages. A guide to second language acquisition*. Boston. Heinle & Heinle. 2001.

SILVA, M. L. S. *A questão da afetividade no processo de ensino/aprendizagem de LE (Inglês): o que leva ao sucesso ou frustração do aprendiz*. 2007. 121f. Dissertação (Mestrado em

Linguística Aplicada). Instituto de Letras-Departamento de Línguas estrangeiras e tradução. Universidade de Brasília (UNB). 2007.

SILVA, E. R. As relações entre cognição e afetividade em LA: a influência de Vygotsky nessa abordagem temática. *Soletras*, Ano viii, No. 15, p. 133-140, 2008.

SILVERMAN, D. *Interpretação de dados qualitativos: métodos para análise de entrevistas, textos e transcrições*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SPARKS, R. L. & GANSCHOW, L. Foreign language learning differences: affective or native language aptitude differences? *The modern Language Journal*, Vol. 75, No. 1, pp. 3-16, 1991.

STERNS, P. N. History of emotions: issues of change and impact. IN: M. Lewis & J. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (3rd Ed.). Nova Iorque: The Guildford Press. pp. 16-29.

SOLOMON, R. C. The logic of emotion. Noûs, Symposium Papers to be Read at the Meeting of the Western Division of the American Philosophical Association in Chicago, Illinois, Vol. 11, No. 1, pp. 41-49. 1977.

SPARKS, R. L. & GANSCHOW, L. Foreign language learning differences: affective or native language aptitude differences? *The modern Language Journal*, Vol. 75, No. 1, pp. 3-16, 1991.

SUTTON, R. E. e WHEATLEY, K. F. Teachers' emotions and teaching: a review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*. Vol. 15, No. 4, p. 327-358, 2003.

TASSONI, E. C. M. *Afetividade e produção escrita: a mediação do professor em sala de aula*. 2000. 246f. Dissertação (mestrado em educação) Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP. 2000

TELLES, J. A. Formação inicial e continuada de professores de LE: Que histórias contam os futuros professores? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Vol. 4, No. 2, p. 57-83, 2004.

TURLEY, S.; POWERS, K. NAKAI, K. beginning teachers' confidence before and after induction. *Action in Teacher Education*. Vol. 8, No. 1, p. 27-39, 2006.

VERAS, R. S. e FERREIRA, S. P. A. A afetividade na relação professor-aluno e suas implicações na aprendizagem, em contexto universitário. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, No. 38, p. 219-235, set./dez. 2010.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Metodologia na investigação das crenças. IN: BARCEOS, A. M. F. e VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, São Paulo. Pontes Editores, 2006. p. 219-231.

WEGENER, D. T e PETTY, R. E. Mood management across affective states: the hedonic contingency hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 66, No. 6, p. 1034-1048, 1994.

WIDDOWSON, H. G. *Learning Purpose and Language Use*. Oxford University press. 1983

YASHIMA, T. Willingness to communicate in a second language: the Japanese EFL context. *The Modern Language Journal*, Vol. 86, No. 1, pp. 54-66, 2002.

YAN, J. X. Learners' perceptions of how anxiety interacts with personal and instructional factors to influence their achievement in English: a qualitative analysis of EFL learners in China. *Language learning*, Vol. 58, No. 1, pp. 151-183, 2008.

YIN, R. *Case study research: Design and methods*. Newbury Park, CA: Sage. 1984.

ZEMBYLAS, M. Structures of feeling in curriculum and teaching: theorizing the emotion rules. *Educational Theory*. Vol. 52, No. 2, p. 187-298, 2002a.

ZEMBYLAS, M. Constructing Genealogies of teachers' emotions in Science teaching. *Journal of Research in Science Teaching*. Vol, 39, No. 1, p. 79-103, 2002b.

ZEMBYLAS, M. Caring for teacher emotion: reflections on teacher self-development. *Studies in philosophy and education*. Vol. 22, p. 103-125, 2003a.

ZEMBYLAS, M. Emotions and teacher identity: a poststructural perspective. *Teachers and Teaching:theory and practice*. Vol. 9, No, 3, p. 213-238. 2003b.

ZEMBYLAS, M. Beyond teacher cognition and beliefs: the value of ethnography of emotions in teaching. *International Journal of Qualitative Studies in Education*. Vol.18, No. 4, p. 465-487, 2005a.

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

ZEMBYLAS, M. *Teaching with emotion: a postmodern enactment*. Information Age publishing, Greenwich, CT. 2005c.

ZEMBYLAS, M. Emotional ecology: the intersection of emotional knowledge and pedagogical content knowledge teaching. *Teaching and Teacher Education*. Vol, 23, p. 355-367, 2006.

ANEXOS

ANEXO 01: Carta de apresentação

Viçosa, 06 de Março de 2011

Prezada aluna,

Para a realização de minha dissertação de mestrado, estou conduzindo um estudo com alunos-professores do curso de Letras que atuam como professores de inglês. O propósito desta pesquisa é investigar os estados afetivos que permeiam suas práticas.

Caso você concorde em contribuir com essa pesquisa, sua participação envolverá as seguintes etapas: (a) ter um diário para registrar sobre suas aulas, (b) ter aulas gravadas em áudio, (c) ter aulas observadas por mim e (d) entrevistas. A coleta desses dados dará início no mês de abril até meados do mês de junho. De modo geral, os diferentes instrumentos utilizados são para garantir mais eficácia na percepção dos estados afetivos vivenciados nesse intervalo de tempo. Os dados obtidos serão analisados de acordo com os padrões de análise da pesquisa qualitativa.

Sua participação nesse estudo é voluntária e você tem plena liberdade de desistir a qualquer momento. Todavia, gostaria de poder contar com sua colaboração e participação. Sua vontade em relação à confidencialidade dos dados e sobre anonimidade serão respeitadas durante o período de coleta de dados e em quaisquer artigos ou relatórios que venham a ser publicados sobre essa pesquisa. Nada do que você compartilhar poderá ser usado para refletir positiva ou negativamente o seu desempenho acadêmico.

Agradeço antecipadamente pela sua ajuda e cooperação nesse empreendimento. Se você concordar em participar, por favor, assine o termo de consentimento em anexo.

Atenciosamente,

Douglas Candido Ribeiro

Mestrando em Letras (Estudos Linguísticos) – UFV

ANEXO 02: Termo de consentimento

Termo de Consentimento

- 1) Estou ciente que o objetivo nesta pesquisa é investigar os estados afetivos vivenciados por mim durante minha experiência na sala de aula enquanto professora de inglês em formação inicial.

- 2) Afirmo que a minha participação é voluntária e que nenhum tipo de coação foi usado para obter a minha participação.

- 3) Estou ciente que posso retirar meu consentimento e encerrar minha participação em qualquer estágio desta pesquisa.

- 4) Afirmo que fui informada dos procedimentos que serão utilizados nesta pesquisa. Estou ciente de que toda a gravação em áudio será analisada de forma anônima. Meu verdadeiro nome não será usado, a não ser que eu prefira e manifeste por escrito essa preferência. Também estou ciente que trechos da fala poderão ser usados em relatórios, apresentações e artigos sobre a pesquisa.

Desejo dar a minha contribuição voluntária como participante.

Reconheço que recebi uma cópia do presente termo de consentimento.

Nome: _____

Assinatura: _____

Telefone: _____

Endereço: _____

Data: _____

Caso você tenha alguma dúvida sobre esta pesquisa, favor entrar em contato:
Douglas Candido Ribeiro
Tel: xxxx-xxxx
e-mail: xxxxxx@msn.com

ANEXO 11: Textos originais traduzidos pelo autor

Universidade Federal de Viçosa - Programa de Pós Graduação em Letras
Prof. Dra. Orientadora Ana Maria Ferreira Barcelos
Mestrando: Douglas Candido Ribeiro

Textos originais traduzidos pelo autor

ii Minha tradução de: affective variable

ii Minha tradução de: Along with motivation and cognition, psychologists now recognize emotions as one of the three fundamental classes of mental operations. Therefore, knowledge of teachers' emotions is essential in understanding teachers and teaching.

iii Minha tradução de: [...] importance of emotion in language learning and teaching, the field of applied linguistics has struggled to account for the role of affect in these processes.

iv Minha tradução de: An exploration of teacher emotion represents a promising new direction in research on teaching. [...] put forward a notion of emotion as an inextricable aspect of teaching.

v Minha tradução de: The determination of what an emotion is, is a notoriously difficult problem. Emotions, of course, are not linguistic things. However, the most convenient nonphenomenological access we have to them is through language.

vi Minha tradução de: [...] composed of the separated and opposing areas of cognition, emotion, and motivation.

vii Minha tradução de: [...] by insisting on dealing with mental and physiological processes at the same time.

viii Minha tradução de: [...] emotion is the perception of differentiated bodily changes.

ix Minha tradução de: [...] one important traditional theory as to the nature of emotion is fundamentally wrong, and to show that having an emotion is a much more complicated affair than it is often supposed to be.

x Minha tradução de: [...] no one has found a commonly acceptable definition for the concept of emotion [...]. Repeated failure raises the question whether a definition is possible.

xi Minha tradução de: Given the long history of debates about what counts as an emotion, it would be surprising indeed if there were a tidy definition of emotion.

xii Minha tradução de: [...] has long been hampered by issues of definition.

xiii Minha tradução de: [...] feelings, moods, dispositions, and attitudes associated with persons and/or situations.

xiv Minha tradução de: [...] personality features, [...] emotions, self-efficacy, beliefs, attitudes, motivation, cognitive styles, and learning strategies.

^{xv} Minha tradução de: Affect refers to emotion and feeling. The affective domain is the emotional side of human behavior, and it may be juxtaposed to the cognitive side. The development of affective states or feelings involves a variety of personality factors, feelings both about ourselves and about others with whom we come into contact.

^{xvi} Minha tradução de: Structures of feeling.

^{xvii} Minha tradução de: [...] problematize the ways in which some emotional rules function as regulatory ideals in one's teaching. [...] the focus of such genealogy is on unpacking the emotional communication that teachers have established with themselves – in which they have come to relate to and regulate themselves emotionally. [...] This investigation is not a psychological diagnosis of the teacher self. Rather, it seeks to interrogate what teachers have become, as emotional subjects, in their individuality, their sociability, and the nature of that present in which they are.

^{xviii} Minha tradução de: [...] describe events, objects, and persons and the relationships among them that are present or absent in the realization of emotions and the ways in which these emotions are experienced in relation to the teacher-self (individual reality), the others (social interactions), and the school culture in general (sociopolitical context).

^{xix} Minha tradução de: [...] first, the notion of treating emotions not only as matters of personal (private) dispositions or psychological qualities but also as social and political experiences constructed by how one's work is organized and led; second, the efforts to deconstruct some traditional dichotomies of public/private and reason/emotion and to develop histories of emotions in one's life, and finally, the idea that emotions have crucial epistemological and ontological components and are closely with evaluations, motivation, values, and practical reasoning.

^{xx} Minha tradução de: [...] the demand of professionalism as the skill to react emotionally to colleagues and students in a particular way, rather than with spontaneity, suggest that ultimately emotional labor [...].

^{xxi} Minha tradução de: This labor requires one to induce or suppress feelings in order to sustain the outward countenance that produces the proper state of mind in others [...]. This kind of labor calls for a coordination of mind and feeling, and it sometimes draws on a source of self that we honor as deep and integral to our personality.

^{xxii} Minha tradução de: Teachers manufacture and mask their emotions. [...] they enthuse about a new initiative [...] or are calm in the face of personal criticism.

^{xxiii} Minha tradução de: [...] delineate a zone within which certain emotions are permitted and others are not permitted, and these rules can be obeyed or broken, at varying costs.

^{xxiv} Minha tradução de: [...] teacher emotional experience is the role of discourse that emerges in the classroom/school setting [...] and how this discourse influences the construction of emotions.

^{xxv} Minha tradução de: The development of affective states or feelings involves a variety of personality factors, feelings both about ourselves and about others with whom we come into contact.

^{xxvi} Minha tradução de: [...] affect entails that all emotions are affective conditions, but not that all affective conditions are emotions.

^{xxvii} Minha tradução de: Many of the major developments in language teaching during the past twenty-five years are in some way related to the need to acknowledge affect in language learning.

^{xxviii} Minha tradução de: [...] affect will be considered broadly as aspects of emotion, feeling, mood, or attitude which condition behavior.

^{xxix} Minha tradução de: Teaching and learning are not only concerned with knowledge, cognition, and skill.

^{xxx} Minha tradução de: [...] as we come to gain a broader perspective on students' affective experiences in language learning. [...] Our work [...] provide insight into some pieces of the broader theoretical puzzle that is a major challenge to our field – namely, how we can explore and understand more completely the relationship between emotion, motivation and cognition in particular learning contexts. It is our position that for this we need theories that do not present the individual and the context as discrete entities: rather, we see the individual and the context as one system.

^{xxxi} Minha tradução de: Along with motivation and cognition, psychologists now recognize emotions as one of the three fundamental classes of mental operations.

^{xxxii} Minha tradução de: Knowledge of teachers' emotions is essential in understanding teachers and teaching.

^{xxxiii} Minha tradução de: [...] reshape the emotional landscapes of teaching for good or ill, in different ways under different conditions.

^{xxxiv} Minha tradução de: [...] inextricably linked to teachers' work, development and identity, and how those emotions impact teachers' lives.

^{xxxv} Minha tradução de: [...] providing on-site support and guidance is especially crucial during the beginning years of teaching, [...] they have to learn how to teach.

^{xxxvi} Minha tradução de: First years of teaching have long proven to be challenging and frustrating for novice teachers.

^{xxxvii} Minha tradução de: Almost all teachers experience reality shock and some level of discouragement.

^{xxxviii} Minha tradução de: caring is primarily defined as those emotions, actions and reflections that result from a teacher's desire to motivate, help or inspire their students.

^{xxxix} Minha tradução de: [...] caring more difficult, resulting in many teachers sacrificing themselves.

^{xl} Minha tradução de: [...] as established research data since the early 20th century.

^{xli} Minha tradução de: Diaries have been used for hundreds of years to record the events of people's everyday lives, [...] it initiated in the field of psychology to study emotions and moods. [...] has been employed by social researchers only since the 1970s.

^{xlii} Minha tradução de: [...] personal accounts of the experience of language learning both by learners themselves [...] and by parents documenting their (mainly bilingual) children's development.

^{xliii} Minha tradução de: Diaries, self-report instruments used repeatedly to examine ongoing experiences.

^{xliv} Minha tradução de: Teaching and/or learning diaries explore reactions to, feelings about, and impressions of the language learning experience, such as impressions of the people and culture of the language environment. [...] When keeping a language or learning diary, the researcher/learner

or researcher/teacher records anything and everything he or she perceives to be important in the current educational experience.

^{xlv} Minha tradução de: [...] provide Access to people's interpretations of their worlds.

^{xlvi} Minha tradução de: [...] serves primarily as a chronology of events and a repository for emotional reflection.

^{xlvii} Minha tradução de: [...] the diaries provide strong potentialities for analysis and understanding of the social process that occurred in the classroom.

^{xlviii} Minha tradução de: [...] can allow the student teacher to identify and examine her own attitudes and beliefs about language learning [...] and opportunity of identifying areas for further investigation in their own classroom.

^{xlix} Minha tradução de: A diary contains only a small part of the events that occurred within the classroom. Therefore, the researcher must be aware of what happens during the class and be able, at any moment, to focus his/her attention on events of special relevance.

^l Minha tradução de: [...] a sequence of three interviews with the same participant to obtain sufficient depth and breadth.

^{li} Minha tradução de: [...] a quick sweep of the areas to be investigated later.

^{lii} Minha tradução de: The interval between the first and the second interviews allows the interviewer to prepare a more made-to-measure interview guide for the second session and it also offers the interviewee the chance to think more deeply about the experience. As a result, the second interview is more focused than the first. Finally, having analysed the transcriptions of the first two sessions, in the first interview the researcher can ask any 'mo-up' or follow-up questions to fill in and to clarify the account.

^{liii} Minha tradução de: [...] as presentation and discussion of this evidence within the context of a developing argument.