

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA

**Amor pedagógico e professores de língua inglesa em formação: Crenças,
emoções e bem-estar**

Ana Luíza Alves da Silva
Magister Scientiae

**VIÇOSA - MINAS GERAIS
2026**

ANA LUÍZA ALVES DA SILVA

**Amor pedagógico e professores de língua inglesa em formação: Crenças,
emoções e bem-estar**

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

Orientadora: Ana M. Ferreira Barcelos

**VIÇOSA - MINAS GERAIS
2026**

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

T

S586a
2026
Silva, Ana Luíza Alves da, 1999-
Amor pedagógico e professores de língua inglesa em
formação: crenças, emoções e bem-estar / Ana Luíza Alves da
Silva. – Viçosa, MG, 2026.
1 dissertação eletrônica (109 f.): il.

Inclui anexo.

Inclui apêndices.

Orientador: Ana Maria Ferreira Barcelos.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa,
Departamento de Letras, 2026.

Referências bibliográficas: f. 90-95.

DOI: <https://doi.org/10.47328/ufvbbt.2026.316>

Modo de acesso: World Wide Web.

1. Linguística aplicada. 2. Professores de inglês - Formação.
3. Amor. 4. Crença e dúvida. 5. Emoções. 6. Bem-estar.
I. Barcelos, Ana Maria Ferreira, 1966-. II. Universidade Federal
de Viçosa. Departamento de Letras. Programa de Pós-Graduação
em Letras. III. Título.

CDD 22. ed. 410

ANA LUÍZA ALVES DA SILVA

**Amor pedagógico e professores de língua inglesa em formação: Crenças,
emoções e bem-estar**

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: 27 de março de 2026.

Assentimento:

Ana Luíza Alves da Silva
Autora

Ana Maria Ferreira Barcelos
Orientadora

Essa dissertação foi assinada digitalmente pela autora em 03/06/2026 às 15:52:27 e pela orientadora em 05/06/2026 às 14:01:29. As assinaturas têm validade legal, conforme o disposto na Medida Provisória 2.200-2/2001 e na Resolução nº 37/2012 do CONARQ. Para conferir a autenticidade, acesse <https://siadoc.ufv.br/validar-documento>. No campo 'Código de registro', informe o código **BEGF.IX8Z.X4CA** e clique no botão 'Validar documento'.

*Dedico este trabalho à memória de Nivalda Alves dos Santos, minha querida avó,
cujo amor fez de nós mulheres mais fortes.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, aos meus pais, Sebastião Lourenço da Silva e Lucinea Alves dos Santos, pelo apoio incondicional e incentivo sempre. Vocês são fonte inesgotável de inspiração e carinho e, se hoje caminho para o fim deste ciclo, é por vocês.

À minha segunda família, meus amigos com quem aprendo todos os dias sobre amor verdadeiro, que move e transforma: este trabalho não seria possível sem cada um de vocês. À Pâmela Rabelo Dias, que além de grande amiga e colega de curso, foi um dos meus grandes pilares na jornada do mestrado, agradeço pela parceria e companheirismo. Agradeço ao meu gatinho Vivi por me acompanhar dia e noite durante o desenvolvimento deste trabalho, sempre pertinho da escrivainha e, às vezes, até na frente do computador.

Agradeço à Universidade Federal de Viçosa por ter sido minha casa nos últimos oito anos, em especial às professoras Maria Aparecida Zolnier, Hilda Simone Coelho e Ana Carolina Reis. Às minhas colegas da turma, Fernanda Gea, Vitória Morais e Clarice Dias, agradeço pela companhia, trocas e desabafos.

Agradeço ao GPLA (Grupo de Pesquisa em Linguística Aplicada – Emoções na formação de professoras/es de Língua) por todas as discussões, momentos e encontros extremamente ricos. É difícil colocar em palavras o quanto aprendi e o quanto sigo inspirada por todos os professores e pesquisadores incríveis.

Agradeço à minha orientadora, a quem admiro profundamente, a professora doutora Ana Maria Ferreira Barcelos, por ser uma profissional excepcional, parceira e amiga, ter me apresentado à Linguística Aplicada, ao campo de estudo das crenças e emoções e ao amor pedagógico. Serei eternamente grata pela orientação impecável, ensinamentos e por sua humanidade. Para mim, é muito importante destacar que, enquanto escrevia sobre o quão transformador o amor pedagógico pode ser, eu o vivenciava intensamente na orientação. Cada um dos muitos acolhimentos tiveram um papel fundamental na minha permanência na pós-graduação. Muito obrigada!

Agradeço a Deus pela força para continuar, sorte de poder contar com o apoio de tantas pessoas queridas ao longo desta jornada e pela oportunidade de me dedicar à pesquisa de temas tão importantes quanto o amor, o bem-estar e as emoções.

Por fim, gostaria de reafirmar a grandiosidade do poder transformador do amor, a partir da minha experiência ao longo do mestrado e do desenvolvimento desta pesquisa. Estar aqui hoje é reflexo do amor da

minha família, amigos, alunos e, principalmente, dos meus professores, coincidentemente, de línguas. No ensino médio, um professor de Língua Portuguesa mudou minha percepção sobre mim mesma ao me incentivar a participar de um debate em sala, simplesmente por afirmar que achava que eu tinha muito a dizer. Na graduação, o amor das minhas professoras da área de inglês que, em cada aula e em cada ação que objetivava a minha inclusão como estudante tímida e insegura, me deu um pouco mais de coragem. Hoje, sei que esse amor foi responsável por uma profunda transformação emocional e social em minha história, sendo a primeira da família a chegar ao mestrado e a ter a realidade transformada inteiramente por meio do ensino público. Estar com cada participante desta pesquisa fez com que eu quisesse advogar ainda mais a favor do amor e buscar promover o bem-estar enquanto professora e pesquisadora. É uma honra exercer o compromisso de amar. Este trabalho foi realizado com o apoio das seguintes agências de pesquisa brasileiras: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Estou permanentemente aberto a aprender, a saber e a conhecer. Eu faço essas três coisas todos os dias. Uma pessoa se mantém assim quando não tem medo de amar, quando não teme começar tudo de novo. Não posso entender a minha vida sem amar. Estou amando outra vez. Paulo Freire (2018, p. 187), Pedagogia do Compromisso: América Latina e Educação Popular.

RESUMO

SILVA, Ana Luíza Alves da, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, março de 2026. **Amor pedagógico e professores de língua inglesa em formação: Crenças, emoções e bem-estar.** Orientadora: Ana Maria Ferreira Barcelos.

Nas últimas décadas, alguns estudos em Linguística Aplicada (LA) têm abordado o amor pedagógico e o bem-estar no contexto do ensino e aprendizagem de línguas (Barcelos, 2022; Mercer, 2021). Compreendido como um construto ético, relacional e politicamente situado, o amor pedagógico pode influenciar as experiências formativas e o bem-estar de professores e estudantes. Apesar do avanço dessas discussões, ainda são escassos os estudos que investigam, de forma articulada, as crenças e emoções de professores de línguas em formação inicial a partir dessa perspectiva. Nesse contexto, esta pesquisa teve como objetivo investigar as crenças e emoções de professores de línguas em formação inicial acerca do amor pedagógico e sua relação com o bem-estar, buscando compreender como esse construto é significado, quais fatores favorecem ou dificultam sua vivência no ensino de línguas e de que modo se articula às experiências emocionais desses futuros docentes. Ancorada em uma abordagem qualitativa, a investigação foi realizada com licenciandos do curso de Letras – Português/Inglês da Universidade Federal de Viçosa (MG). Os dados foram gerados por meio de questionários, narrativas escritas e orais e entrevistas semiestruturadas, sendo analisados à luz da análise de conteúdo. Os resultados indicam que o amor pedagógico é compreendido como uma prática ética, dialógica e intencional, associada ao reconhecimento do estudante como sujeito do processo educativo e à responsabilidade com a aprendizagem. Tal concepção distancia-se de perspectivas romantizadas ou permissivas, articulando-se ao exercício de uma autoridade ética baseada em limites claros, respeito e escuta sensível. Os dados também revelam uma relação estreita entre amor pedagógico, bem-estar e sentimento de pertencimento, especialmente em contextos marcados por desigualdades sociais, como o ensino superior público. A pedagogia amorosa baseada no cuidado, no diálogo e no reconhecimento é associada a experiências de segurança, engajamento e motivação, enquanto práticas autoritárias ou indiferentes são descritas como produtoras de mal-estar. O estudo aponta para a importância de que cursos de licenciatura reconheçam e problematizem, de forma sistemática, a pedagogia amorosa, bem como as dimensões emocionais, éticas e políticas do trabalho docente na formação inicial.

Palavras-chave: Amor pedagógico; Crenças; Emoções; Bem-estar; Formação inicial de professores; Linguística Aplicada

ABSTRACT

SILVA, Ana Luíza Alves da, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, March, 2026. **Pedagogical love and pre-service english teachers: Beliefs, emotions, and well-being.** Adviser: Ana Maria Ferreira Barcelos.

In recent decades, studies in Applied Linguistics (AL) have addressed pedagogical love and well-being in the context of language teaching and learning (Barcelos, 2022; Mercer, 2021). Understood as an ethical, relational, and politically situated construct, pedagogical love can influence teachers' and students' formative experiences and well-being. Despite advances in these discussions, studies that investigate, in an articulated manner, the beliefs and emotions of pre-service language teachers from this perspective remain scarce. Within this context, this study aimed to investigate the beliefs and emotions of pre-service language teachers regarding pedagogical love and its relationship with well-being, seeking to understand how this construct is meaning-making, which factors foster or hinder its enactment in language teaching, and how it is articulated with the emotional experiences of these future teachers. Anchored in a qualitative approach, the study was conducted with undergraduate students enrolled in the Portuguese/English Language Teaching program at the Federal University of Viçosa (MG), Brazil. Data were generated through questionnaires, written and oral narratives and semi-structured interviews, and analyzed using content analysis. The results indicate that pedagogical love is understood as an ethical, dialogical, and intentional practice, associated with recognizing students as subjects of the educational process and with responsibility for learning. This conception distances itself from romanticized or permissive perspectives, being articulated with the exercise of an ethical authority based on clear boundaries, respect, and sensitive listening. The findings also reveal a close relationship between pedagogical love, well-being, and a sense of belonging, especially in contexts marked by social inequalities, such as public higher education. A pedagogy of love grounded in care, dialogue, and recognition is associated with experiences of safety, engagement, and motivation, whereas authoritarian or indifferent practices are described as producing discomfort, uneasiness. The study highlights the importance of teacher education programs systematically recognizing and problematizing pedagogy of love, as well as the emotional, ethical, and political dimensions of teaching work in initial teacher education.

Keywords: Pedagogy of love; Beliefs; Emotions; Well-being; Pre-service

teachers; Applied Linguistics

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| CAPÍTULO I | 12 |
| 1. INTRODUÇÃO | 12 |
| 1.1. Objetivos gerais | 14 |
| 1.1.1 Objetivos específicos | 14 |
| 1.2 Justificativa | 15 |
| 1.3 Organização da dissertação | 16 |
| CAPÍTULO II | 17 |
| 2. REFERENCIAL TEÓRICO | 17 |
| 2.1 Amor pedagógico | 17 |
| 2.1.1 Amor pedagógico na pesquisa em educação | 17 |
| 2.1.2 Estudos sobre o amor pedagógico na LA | 21 |
| 2.2 Bem-estar no ensino e aprendizagem de línguas | 26 |
| 2.2.1 Definição de bem-estar | 26 |
| 2.2.2 Abordagens do bem-estar na LA | 27 |
| 2.3 Crenças e emoções no ensino e aprendizagem de línguas | 30 |
| CAPÍTULO III | 34 |
| 3. METODOLOGIA | 34 |
| 3.1 Natureza da pesquisa | 34 |
| 3.2 Contexto e participantes | 35 |
| 3.3 Instrumentos e coleta de dados | 36 |
| 3.3.1 Questionários | 37 |
| 3.3.2 Narrativas escritas e orais | 38 |
| 3.3.3 Entrevistas semiestruturadas | 39 |
| 3.4 Procedimentos de análise dos dados | 40 |
| CAPÍTULO IV | 42 |
| 4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS | 42 |
| 4.1 Amor pedagógico como prática ética e relacional | 42 |
| 4.1.1 Crenças sobre o amor pedagógico | 42 |

| | |
|--|-----------|
| 4.1.2 Práticas e características opostas ao amor pedagógico | 47 |
| 4.1.3 Planejamento e centralidade do aluno | 50 |
| 4.1.4 Vivências e reconhecimento do estudante enquanto indivíduo | 53 |
| 4.2 Amor pedagógico, bem-estar e pertencimento | 58 |
| 4.3 Amor pedagógico e a construção de limites e autoridade | 65 |
| 4.4 Tensões e práticas que levam ao mal-estar | 68 |
| 4.5 Formação docente, desigualdade e agência | 74 |
| 4.5.1 Definição de amor pedagógico e autoimagem docente | 74 |
| 4.5.2 Desafios contextuais | 75 |
| CAPÍTULO V | 80 |
| 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS | 80 |
| 5.1 Retomando os objetivos e desenvolvimento da pesquisa | 80 |
| 5.2 Principais resultados do estudo | 81 |
| 5.3 Implicações | 83 |
| 5.4 Sugestões para pesquisas futuras | 85 |
| REFERÊNCIAS | 89 |
| ANEXOS | 95 |
| Anexo 1 - Parecer Consubstanciado do CEP | 95 |
| Apêndice 1 - Questionário | 102 |
| Apêndice 2 - Narrativa escrita | 105 |
| Apêndice 3 - Entrevista | 107 |

CAPÍTULO I

1. INTRODUÇÃO

O estudo das emoções no ensino e na aprendizagem de línguas vem sendo consolidado na Linguística Aplicada (LA) desde as pesquisas pioneiras de Gardner e Lambert (1972). Inicialmente, tais investigações concentraram-se sobretudo na relação entre emoções e motivação (Gardner, 1985), sendo posteriormente ampliadas para abarcar dimensões como identidades (Norton, 2000), autoestima (Mercer, 2011) e crenças (Frijda et al., 2010; Barcelos, 2015). Mais recentemente, conforme argumenta Sah (2023), em diálogo com White (2018), Pishghadam et al. (2016) e Prior (2019), as emoções têm sido compreendidas como constitutivas da prática docente e discente, por estarem intrinsecamente relacionadas às crenças e às ações do sujeito, impactando tanto o ensino quanto a aprendizagem de línguas.

Entre as primeiras emoções exploradas no campo da LA, destaca-se a ansiedade (Horwitz et al., 1986; MacIntyre e Gardner, 1991; Horwitz, 2017; Song e Park, 2019). Entretanto, o leque de emoções envolvidas no processo de ensino e aprendizagem de línguas é significativamente mais amplo, o que vem sendo refletido, nos últimos anos, no número crescente de estudos que investigam temas como trabalho emocional (Benesch, 2020), vulnerabilidade emocional (Meihami e Esmaili, 2023), regulação emocional (Gkonou e Miller, 2023), entre outros. Ainda assim, uma das emoções mais fundamentais da experiência humana permanece pouco explorada no ensino e aprendizagem de línguas: o amor.

Barcelos (2022) argumenta que essa escassez de estudos sobre o tema está relacionada, por um lado, à tendência de reduzir o amor a um sentimento romântico, restrito às relações pessoais e, por outro, a mitos que o contrapõe ao profissionalismo, tratando-o como incompatível com um ensino e aprendizagem considerados sérios (Barcelos e Coelho, 2016). Nos últimos anos, contudo, têm emergido estudos que abordam o amor no ensino e aprendizagem de línguas, articulando-o ao cuidado e ao seu potencial revolucionário, com base nas contribuições de Freire (1979, 1996) e hooks¹ (2003, 2021). Ambos os autores concebem o amor no contexto educacional como uma ação e é nessa interseção entre emoções e educação que se situam os estudos sobre o amor pedagógico. Nessa abordagem crítica, o

¹ A autora opta pela grafia do nome em letra minúscula.

amor pedagógico assume um caráter social, político e transdisciplinar, promovendo equidade, justiça e bem-estar (Barcelos, 2022).

O bem-estar no ensino e aprendizagem de línguas, por sua vez, também tem ganhado crescente relevância na literatura relativa ao ensino de línguas. Estudos como os de Gregersen et al. (2020), Mercer (2021) e Nazari et al. (2024) indicam que a promoção do bem-estar em sala de aula se torna especialmente necessária diante do aumento de problemas relacionados à saúde mental, sobretudo entre jovens e professores. Mercer (2021) enfatiza que valorizar o bem-estar implica uma perspectiva coletiva e social, que ultrapassa resultados acadêmicos individuais. A autora destaca, ainda, que o momento da pandemia do vírus Covid-19 trouxe à tona a importância de preservar a saúde dos professores no exercício da profissão. Nessa mesma direção, Talbot e Mercer (2018) argumentam que práticas de regulação emocional e de promoção de bem-estar influenciam diretamente a aprendizagem dos alunos, além de impactarem a integridade profissional e pessoal dos docentes.

Apesar dos avanços observados no cenário internacional, a literatura ainda carece de estudos que articulem amor pedagógico e bem-estar em contextos de formação de professores de línguas no Brasil. A partir de buscas realizadas em bases como Google Acadêmico, ResearchGate, Portal da CAPES, Portal SciELO e Academia.edu, não foram encontrados trabalhos que relacionassem diretamente crenças e emoções de professores em formação ao amor pedagógico e ao bem-estar. As investigações identificadas concentram-se majoritariamente em contextos estrangeiros ou com professores já em exercício da profissão (Vieira, 2023; Zhi e Wang, 2023; Wang Et Al., 2022). Outros estudos tangenciam o tema, mas a partir de áreas distintas: Imad (2024), por exemplo, discute a urgência do amor no ensino superior sob a perspectiva do educador, enquanto Luguetti et al. (2019) investigam a pedagogia amorosa no campo da educação física em cursos de pré-serviço.

Os estudos voltados tanto ao amor pedagógico quanto ao bem-estar no âmbito da LA concentram-se majoritariamente em contexto estrangeiros e possuem como principal foco a relação de alunos e professores já em exercício da profissão (Vieira, 2023; Zhi e Wang, 2023; Sisask et al, 2013; Talbot e Mercer, 2018; Mercer, 2021, entre outros). Dessa forma, observa-se uma lacuna de pesquisas que investiguem as crenças e emoções de professores de língua inglesa em formação no que se refere ao amor pedagógico e à sua relação com o bem-estar no ensino e na aprendizagem de línguas. Diante desse cenário, este estudo tem como objetivo investigar crenças e emoções de alunos do curso de Letras da Universidade

Federal de Viçosa (UFV), enquanto professores de língua inglesa em formação, sobre o amor pedagógico e o bem-estar no ensino e na aprendizagem de línguas.

Ao dialogar com perspectivas que defendem a promoção da equidade, da paz e justiça social (Barcelos, 2022; Freire, 1996), este trabalho busca compreender de que modo as práticas de amor pedagógico se relacionam com a promoção do bem-estar de educandos e futuros educadores, contribuindo para condições humanas e sustentáveis de formação e atuação docente. Para tanto, a investigação orienta-se pelas seguintes perguntas de pesquisa:

1. Quais as crenças dos alunos do curso de Letras da habilitação Português/Inglês sobre o amor pedagógico?
2. Quais fatores podem contribuir para a prática amorosa no ensino de línguas?
3. Como a prática do amor pedagógico, ou sua ausência, se relaciona com as emoções e o bem-estar dos alunos?

1.1. Objetivos gerais

Investigar as crenças e emoções de professores em formação de língua inglesa em formação, alunos do curso de Letras - Português/Inglês da UFV, acerca do amor pedagógico e de sua articulação com o bem-estar no ensino e aprendizagem de línguas.

1.1.1 Objetivos específicos

Esta pesquisa apresenta também os seguintes objetivos específicos:

- a) Identificar e compreender as crenças gerais dos alunos do curso de Letras - Português/Inglês acerca do amor pedagógico;
- b) Compreender como os alunos definem o amor pedagógico e quais práticas são consideradas como não constitutivas dessa forma de amor;
- c) Examinar, a partir da perspectiva dos alunos, os fatores que podem contribuir para a prática do amor pedagógico no ensino de línguas;
- d) Analisar de que modo a presença ou a ausência do amor pedagógico se relaciona às emoções e ao bem-estar dos alunos do curso de Letras.

1.2 Justificativa

Este estudo justifica-se pela necessidade de aprofundar a compreensão do amor pedagógico como dimensão constitutiva da formação inicial de professores de línguas, articulando-o ao bem-estar, às crenças e às emoções que permeiam o processo de ensino e aprendizagem. Ao trabalhar com professores de línguas em formação, a pesquisa desloca o olhar para um momento formativo decisivo, no qual concepções, valores e modos de atuação docente estão em construção e podem influenciar práticas futuras.

A relevância do estudo também se ancora nos princípios defendidos por Paulo Freire (1979, 1996), para quem o amor constitui um elemento indissociável de uma prática pedagógica ética, crítica e comprometida com a humanização. Nessa perspectiva, o amor pedagógico não se restringe a uma disposição afetiva individual, mas configura-se como uma postura ética e política que orienta relações educativas mais responsáveis, dialógicas e respeitadas. Ao aprofundar essa compreensão, a pesquisa contribui para a reflexão sobre práticas formativas que reconheçam o outro como sujeito e promovam condições mais humanas de aprendizagem.

Além disso, o estudo alinha-se aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) propostos pela Organização das Nações Unidas (2015), especialmente aqueles relacionados à promoção de uma educação de qualidade, à redução das desigualdades e ao fortalecimento de sociedades mais justas e pacíficas. Ao articular amor pedagógico e bem-estar no contexto da formação docente, a pesquisa contribui para pensar a educação como espaço de cuidado, responsabilidade social e compromisso ético.

No campo da Linguística Aplicada, as crenças ocupam lugar central por influenciarem práticas pedagógicas, emoções docentes e processos de tomada de decisão (Barcelos, 2015; Benesch, 2012; Aragão, 2005). Estudos como o de Barcelos e Ruohotie-Lyhty (2018) evidenciam a estreita relação entre crenças e emoções, indicando que compreender essa articulação é fundamental para interpretar como professores constroem sentidos sobre sua experiência profissional. Ao integrar essas discussões ao tema do amor pedagógico e do bem-estar, esta pesquisa almeja ampliar o debate sobre dimensões afetivas ainda pouco exploradas na formação inicial de professores de línguas.

Por fim, ao investigar como futuros professores atribuem sentido ao amor pedagógico e sua relação com o bem-estar no ensino e aprendizagem de línguas, o estudo busca contribuir para a construção de percursos formativos mais conscientes, críticos e humanizados. Espera-se que os resultados possam fomentar reflexões teóricas e práticas na formação docente, bem como subsidiar propostas educativas que valorizem o cuidado, a escuta e a responsabilidade ética nas relações pedagógicas.

1.3 Organização da dissertação

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos, além das referências e dos anexos. O primeiro capítulo apresenta a contextualização do tema, a justificativa da pesquisa, e os objetivos. O Capítulo 2 dedica-se ao embasamento teórico, no qual são discutidos os conceitos de amor pedagógico, bem-estar no ensino de línguas, crenças e emoções. O terceiro capítulo descreve os procedimentos metodológicos da pesquisa, incluindo a caracterização dos participantes, os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos de análise. O Capítulo 4 apresenta e discute os resultados obtidos a partir da análise dos dados. Por fim, o Capítulo 5 retoma as perguntas de pesquisa, discute as implicações e limitações do estudo e apresenta sugestões para pesquisas futuras.

CAPÍTULO II

*O que aconteceu com a justiça e a igualdade? /
Em vez de espalhar amor, estamos espalhando
animosidade / A falta de compreensão nos afasta
da união / Essa é a razão pela qual às vezes me
sinto mal / Essa é a razão pela qual às vezes me
sinto para baixo / Não é de admirar que às vezes
eu me sintam mal / Tenho que manter minha fé viva
até que o amor seja encontrado (Black Eyed Peas
— Where is the love?)*

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, apresento e discuto os principais conceitos que fundamentam esta pesquisa. Inicialmente, abordo estudos sobre o amor pedagógico e a forma como o tema tem sido desenvolvido no âmbito da LA. Em seguida, traço um panorama sobre o bem-estar no ensino e na aprendizagem de línguas, destacando a relevância que esse tema tem assumido nos debates contemporâneos da área. Por fim, discuto estudos relacionados a crenças e emoções no contexto da LA.

2.1 Amor pedagógico

O amor pedagógico tem sido objeto de atenção crescente na educação e na LA (Barcelos, 2025). Nesta seção discuto sua relação com a educação, apresentando algumas das principais crenças e mitos a seu respeito. Em seguida, destaco a abordagem crítica do amor pedagógico, por considerá-la particularmente relevante para esta pesquisa, em função de seu potencial transformador e libertador. Por fim, apresento um panorama de estudos que têm abordado o tema na LA.

2.1.1 Amor pedagógico na pesquisa em educação

O amor é um fenômeno universal que acompanha a humanidade desde os primórdios. Apesar de sua relevância, entretanto, permanece pouco explorado no campo educacional e acadêmico. Tradicionalmente, o amor tem sido associado a relações íntimas, ao desejo e à paixão (Barcelos, 2019), o que contribui para o desconforto e a desconfiança em tratá-lo como objeto legítimo de investigação. Como observa Vincent (2010), essa restrição

faz com que o amor seja compreendido como um bem trivial ou capitalizável, apagando sua dimensão social e transformadora.

No contexto educacional, falar sobre o amor docente tende a ser evitado ou considerado “óbvio”. Muitas vezes, ele é percebido como um sentimento natural, que ocorreria espontaneamente, sem demandar reflexão ou formação específica (Barcelos, 2019). Para hooks (2021), a ausência de uma definição clara do que se entende por amor cria terreno para mal-entendidos, ou seja, quando não sabemos do que se trata, tendemos a supor que o amor acontece automaticamente. Essa indefinição pode, inclusive, legitimar práticas abusivas e violentas, que se opõem ao que o amor pressupõe no que se refere ao cuidado, respeito e compromisso com o outro.

O debate sobre o amor pedagógico se torna ainda mais urgente no cenário contemporâneo, devido ao aumento de discursos de ódio, à intensificação da crise de saúde mental e aos impactos do neoliberalismo no contexto do capitalismo tardio (Irmão, 2024). De acordo com os dados do Ministério da Previdência Social (MPS)², em 2024 houve um aumento de 68% de afastamentos do trabalho, no geral, por questões relacionadas à saúde mental. É nesse contexto que autores como Paulo Freire e bell hooks defendem o amor como uma prática transformadora. Para Freire (1996), a educação deve ser concebida como um ato de amor, indissociável do compromisso ético, da dignidade e da humanização. Já hooks (2003, 2013, 2021) apresenta o amor como uma força política e revolucionária, capaz de resistir à desumanização, promover justiça e fortalecer vínculos de solidariedade.

Apesar de sua relevância pedagógica e social, o debate sobre o amor pedagógico ainda enfrenta resistências, sendo frequentemente considerado como um tema ingênuo, excessivamente subjetivo ou incompatível com a objetividade científica. Como aponta Vincent (2010), a dificuldade em tratá-lo como conceito acadêmico revela uma tensão entre racionalidade e afetividade no campo educacional. Ainda assim, estudos recentes têm demonstrado que o amor pode ser discutido de forma crítica e rigorosa, articulando emoção, ética e prática pedagógica, como defende Barcelos (2025):

Abraçar o amor pedagógico pode nos ajudar a combater desigualdades, injustiças e violências, bem como o isolamento e a agenda neoliberal. Por meio do diálogo, da

² Ver: MARINHO, Denise. Brasil: afastamentos por problemas de saúde mental aumentam 134%. *Nações Unidas Brasil*, 17 abr. 2025. Disponível em: <<https://brasil.un.org/pt-br/292926-brasil-afastamentos-por-problemas-de-sa%C3%BAde-mental-aumentam-134>>. Acesso em: 11 jun. 2025.

colaboração, do respeito e da ética, podemos nos comprometer e escolher o amor pedagógico como caminho para trazer práticas mais inclusivas e equitativas para nossas salas de aula. Como professores e pesquisadores, precisamos estar atentos às complexidades envolvidas na adoção de uma pedagogia do amor — seus benefícios, assim como seus riscos e vulnerabilidades (p.281, tradução nossa³).

O trecho acima destaca o amor pedagógico em um horizonte ético-político, ao sugerir que sua adoção na prática educacional pode constituir uma forma de resistência ao neoliberalismo e às violências estruturais, inserindo a educação em uma luta por justiça social. Ao mesmo tempo, Barcelos (2025) enfatiza que essa escolha não é simples, pois envolve complexidades, riscos e vulnerabilidades. Essa perspectiva rompe com a ideia do amor pedagógico como uma prática “romântica” ou “ingênua” e o reafirma como uma opção consciente e crítica, que exige diálogo permanente, responsabilidade ética e reflexão constante por parte de educadores e pesquisadores.

A concepção de autoridade ética em hooks (2021) oferece uma base teórica fundamental para pensar o amor pedagógico. Ao definir o amor como ação consciente, compromisso ético e força revolucionária, a autora o desloca do campo do afeto privado para o domínio das práticas sociais e educativas. Para hooks, amar implica escolher ativamente o cuidado, o respeito, o conhecimento, a integridade e a cooperação, valores que orientam relações comprometidas com a liberdade, a justiça social e a conexão humana. Essa ética amorosa articula o íntimo e o político ao reconhecer que as dinâmicas de poder presentes nas estruturas de dominação, como racismo, sexismo e classismo, atravessam também os espaços educacionais. Essa perspectiva desafia práticas que silenciam vozes, hierarquizam saberes e produzem inseguranças intelectuais, propondo, em contrapartida, ambientes de aprendizagem pautados na coragem de enfrentar medos, reconstruir relações e valorizar a interdependência humana como fundamento do bem-estar coletivo.

Essa discussão dialoga também com a análise de Bourdieu (1998) sobre a reprodução das desigualdades no espaço escolar, especialmente por meio dos conceitos de violência simbólica e capital cultural. A violência simbólica refere-se a formas sutis e naturalizadas de dominação exercidas por discursos, práticas e instituições que impõem determinados significados culturais como legítimos, levando os sujeitos dominados a aceitarem a hierarquia social como natural. O capital cultural, constituído por conhecimentos,

³ “Embracing pedagogical love can help us combat inequalities, injustice, and violence, as well as isolation and the neoliberal agenda. By using dialogue, collaboration, respect, and ethics, we can commit and choose pedagogical love in order to bring more inclusive and equitable practices into our classrooms. As teachers and researchers, we need to be aware of the complexities involved in adopting a pedagogy of love—its benefits as well as its risks and vulnerabilities” (Barcelos, 2025, p.281)

linguagens, gostos e títulos socialmente valorizados, opera como instrumento de poder que regula o acesso ao reconhecimento e ao sucesso escolar. Ao privilegiar o capital cultural dominante, a escola tende a rotular estudantes de classes populares ou de contextos marginalizados como menos capazes, produzindo sentimentos de inadequação e comprometendo seu bem-estar. Dessa forma, a violência simbólica legitima a desigualdade e invisibiliza processos de opressão, tornando urgente a busca por práticas pedagógicas que rompam com essa lógica.

Enquanto Bourdieu (1998) contribui para a compreensão dos mecanismos de reprodução das desigualdades no espaço escolar, hooks (2013) propõe a pedagogia engajada como uma alternativa ética, política e afetiva às práticas educacionais que silenciam, hierarquizam e excluem. Concebida como uma educação transgressiva e libertadora, e fortemente relacionada ao amor pedagógico, a pedagogia engajada transforma a sala de aula em um espaço de acolhimento e diálogo, no qual mente, corpo e espírito são considerados indissociáveis nos processos de ensino e aprendizagem.

Ancorada na ideia de educação como prática da liberdade, também baseada em Freire (1967), a prática do amor pedagógico valoriza o engajamento, a paixão e a escuta ativa, reconhecendo a experiência, a língua e a cultura dos estudantes como saberes legítimos. No ensino de línguas, para que isso seja alcançado é necessário romper com a lógica da mera transmissão de normas linguísticas e promover práticas que favoreçam a participação, a agência e a construção coletiva do conhecimento. Ampliando essa proposta a partir de uma ética do amor, hooks defende que pensar e agir são indissociáveis, e que a educação deve estar orientada para a transformação social.

Na LA, diferentes autores (Barcelos, 2019; Imad, 2024) têm buscado definir o amor pedagógico, compreendendo-o como uma postura do professor que acolhe, respeita e valoriza o estudante em sua integralidade. Esse entendimento desafia mitos recorrentes, como a ideia de que amar implica permissividade ou ausência de rigor, ou ainda a noção de que amor e criticidade não podem coexistir. Pelo contrário, estudos defendem que o amor pedagógico envolve cuidado crítico, sustentado por valores éticos e pelo compromisso com a aprendizagem e o bem-estar do aluno. Além disso, torna-se central considerar a perspectiva crítica do amor pedagógico, conforme realizado nesta pesquisa. Essa abordagem problematiza visões idealizadas ou romantizadas, destacando tanto o potencial transformador do amor quanto seus limites e implicações no contexto educacional.

A partir dessa concepção ampliada e crítica do amor pedagógico, passo a discutir, na subseção seguinte, os estudos que têm abordado o tema de forma mais sistemática no âmbito da LA.

2.1.2 Estudos sobre o amor pedagógico na LA

O amor pedagógico tem se consolidado, ainda que de forma tímida, como objeto de investigação no campo da educação e, mais recentemente, da LA. Pesquisas nacionais e internacionais (Goldstein e Lake, 2000; Barcelos & Coelho, 2016; Wang et al., 2022; Zhi & Wang, 2023; Chen, 2023; Vieira, 2023; Ghiasvand & Shairfpour, 2024; Ghiasvand et al. (2024); Barcelos, 2022, 2025; Derakhshan, 2025) têm buscado compreender seu papel no ensino e na aprendizagem de línguas, oferecendo diferentes perspectivas conceituais e analíticas sobre o tema.

Um dos trabalhos pioneiros é o de Goldstein e Lake (2000), que investigaram como professores em formação inicial compreendem o conceito de cuidado e de que modo essas concepções se relacionam com a prática docente. As autoras defendem que os entendimentos prévios dos futuros professores devem ser assumidos como ponto de partida nos cursos de formação, argumentando que o cuidado constitui um elemento central da docência. Segundo as autoras, “bons professores cuidam, e o bom ensino está intrinsecamente ligado a atos específicos de cuidado”⁴ (p. 861). Ainda assim, o cuidado permanece pouco teorizado e raramente problematizado nos programas formativos. Para Goldstein e Lake (2000), o cuidado envolve a construção de relações significativas, a sensibilidade às necessidades dos estudantes e um compromisso ético com o outro.

No contexto brasileiro e internacional na linguística aplicada, Barcelos e Coelho (2016) foram precursoras na discussão sobre o amor no ensino e aprendizagem de línguas ao problematizar mitos e representações equivocadas e revisando definições do conceito provenientes da educação e das ciências sociais. Posteriormente, Vieira (2023), ao investigar as crenças e emoções de uma professora de inglês da rede pública, evidenciou a dualidade presente no discurso sobre o amor docente. Por um lado, a docência é frequentemente apresentada como vocação movida pelo amor à profissão, aos alunos e à transformação social. Por outro, esse mesmo discurso é mobilizado para justificar a precarização da carreira docente, marcada por baixos salários, sobrecarga de trabalho e desvalorização profissional.

⁴ “Good teachers care, and good teaching is inextricably linked to specific acts of caring” (p. 861)

Essa tensão entre os conceitos de inspiração e exploração reforça a necessidade de uma abordagem crítica do amor pedagógico.

Na mesma direção, Barcelos (2022) apresenta uma revisão de estudos internacionais e destaca definições que se relacionam com os ideais de Freire e hooks, concebendo o amor pedagógico como prática crítica e transformadora. Para autores como Smith-Campbell e Littles (2016), trata-se de um amor expresso em ações: um amor que exige o melhor dos estudantes, acredita em seu potencial de engajamento e reconhece sua responsabilidade de transformar o mundo. Smith-Campbell e Littles (2016) definem o amor pedagógico como um “amor crítico”, que se manifesta por meio de ações orientadas à humanização, à equidade sociopolítica e existencial e à justiça democrática. Para os autores, esse amor constitui um conjunto de práticas pedagógicas comprometidas com resultados educacionais socialmente justos (Smith & Campbell, 2018, p. 20; Nieto, 2008).

Nesse sentido, o amor pedagógico é compreendido não como um sentimento individual ou espontâneo, mas como uma prática social e ética voltada para a humanização, a justiça democrática e a equidade. Barcelos (2022) conclui que essa concepção está relacionada a valores como compromisso, resiliência, colaboração e o diálogo, elementos centrais para a formação docente e para o bem-estar no ensino e aprendizagem de línguas.

No cenário internacional, outros estudos têm ampliado e aprofundado a discussão sobre o amor pedagógico no ensino e aprendizagem de línguas. Wang et al. (2022), por exemplo, exploram teoricamente as implicações da pedagogia amorosa na aquisição de segunda língua, enfatizando dimensões como respeito, empatia e cuidado como dimensões essenciais.

Por sua vez, Zhi e Wang (2023) relacionam a pedagogia amorosa ao sucesso profissional e à criatividade docente, destacando que a empatia e a cordialidade para com os alunos fortalecem a prática pedagógica. Já Chen (2023), em pesquisa quantitativa com 428 professores de inglês na China, investigou a relação entre pedagogia do amor, autoeficácia e síndrome de *burnout*, concluindo que níveis mais elevados de pedagogia amorosa estão associados a maior autoeficácia e menor incidência de esgotamento profissional. Esse estudo se diferencia pela adoção de escalas específicas para a mensuração dos construtos investigados, como a escala de disposição para a pedagogia do amor⁵.

⁵ Disposition Towards Love Pedagogy (DTLP)

A partir de uma perspectiva ecológica, Ghiasvand et al. (2024) analisam a pedagogia amorosa no ensino de inglês como língua estrangeira, evidenciando a complexa constelação de fatores que condicionam sua implementação em contextos educacionais reais. Ancorado também na psicologia positiva, o estudo buscou compreender como professores de inglês como língua estrangeira⁶ vivenciam e atribuem sentido à pedagogia amorosa em suas práticas cotidianas. Os autores demonstram que essa prática é moldada por fatores interdependentes em diferentes níveis do ecossistema educacional. No microsistema, destacam-se elementos como letramento emocional docente, crenças pedagógicas e experiências individuais. No mesossistema, são consideradas as políticas institucionais, condições de trabalho e cultura escolar. Por fim, no macrosistema, evidenciam-se valores socioculturais e religiosos que influenciam as concepções de amor, autoridade e ensino.

Outras pesquisas têm privilegiado a percepção discente. Ghiasvand e Shairfpour (2024), por exemplo, investigaram estudantes de graduação em inglês e identificaram que o amor pedagógico se manifesta em sala de aula por meio da intimidade relacional, da participação ativa, do cuidado mútuo, do respeito e da responsabilidade compartilhada.

Em uma perspectiva mais ampla, Barcelos (2025) realizou uma revisão de literatura sobre o conceito, sistematizando pesquisas sobre sua presença na formação de professores de línguas e propondo uma agenda de investigação futura.

De forma complementar, Derakhshan (2025) enfatiza que, embora a psicologia positiva tenha valorizado práticas pedagógicas baseadas em emoções, os estudos sobre o amor pedagógico ainda permanecem majoritariamente teóricos, defendendo a necessidade de abordagens mais centradas no aluno, apoiadas no letramento midiático e no fortalecimento de vínculos positivos em sala de aula.

Na América Latina, os estudos sobre a pedagogia amorosa assumem contornos culturais, éticos e políticos específicos, articulados à experiência histórica de marginalização e resistência. Pearson et al. (2021) propõe o conceito de *cariño pedagogy* como uma estrutura teórica e prática fundamentada no coração, entendido como centro emocional, moral e relacional da experiência humana. Diferentemente de abordagens tradicionais de cuidado que tendem a desconsiderar dimensões culturais e políticas das relações pedagógicas, a *cariño pedagogy* concebe o carinho como uma postura ética ativa, marcada por empatia, responsabilidade, reciprocidade e solidariedade. Neste enquadramento, ensinar com carinho

⁶ EFL: English as a Foreign Language

implica um compromisso profundo com o bem-estar e o sucesso acadêmico dos estudantes, ancorado em práticas culturalmente relevantes e em uma postura crítica diante das desigualdades educacionais. Como afirmam as autoras, “a pedagogia do carinho vai além de noções superficiais de cuidado e situa o ensino como um ato de afirmação cultural e justiça social”⁷ (Pearson et al., 2021, p. 127), integrando emoção, identidade cultural e ação política na construção de ambientes educacionais seguros, acolhedores e academicamente exigentes.

Nessa mesma direção, Curry (2016), ao analisar rituais escolares em contextos urbanos, propõe o conceito de *authentic cariño*, integrando cuidado interpessoal e institucional como condição para o sucesso acadêmico e identitário de estudantes latino-americanos. A autora destaca que o cuidado autêntico fortalece vínculos comunitários, promove agência estudantil e evita práticas de escolarização subtrativas: ou seja, práticas que descartam características identitárias dos estudantes e apagam bagagens culturais com intenção de privilegiar a cultura dominante. Outros estudos reforçam essa perspectiva ao evidenciar que o cuidado amoroso precisa estar articulado a expectativas acadêmicas elevadas, justiça social e práticas institucionais concretas. Hernández (2016), por exemplo, situa a pedagogia do amor e da paz como um paradigma ético de formação humana integral, capaz de promover convivência democrática, dignidade e transformação social.

De forma convergente, Olivero et al. (2023) defendem que a afetividade e o cuidado constituem pilares de ambientes educacionais humanizados, nos quais o bem-estar emocional, o pertencimento e a aprendizagem significativa estão profundamente interligados. Olivero e Barbeito (2023), por sua vez, ao analisarem práticas docentes durante a pandemia da COVID-19, demonstram que o cuidado pedagógico e o trabalho emocional docente tornaram-se centrais para a manutenção de vínculos educativos e para a construção da resiliência, reafirmando que “o cuidado pedagógico promoveu a resiliência e o bem-estar emocional”⁸ (p. 12).

Essa compreensão é aprofundada por Mendizabal (2024), que investiga como professores latinos constroem práticas pedagógicas fundamentadas no *teaching con cariño*, entendido explicitamente como uma pedagogia do amor, do cuidado e do compromisso político com a formação crítica dos estudantes. A partir de narrativas docentes, a autora demonstra que o carinho se manifesta em práticas de escuta, acolhimento, validação

⁷“Cariño pedagogy moves beyond superficial notions of care and situates teaching as an act of cultural affirmation and social justice” (Pearson et al., 2021, p. 127)

⁸“Pedagogical care fostered resilience and emotional well-being” (Olivero e Barbeito, 2023, p. 12)

identitária e criação de ambientes emocionalmente seguros, sem que isso implique redução das exigências acadêmicas. Pelo contrário, o carinho é concebido como responsabilidade moral e política com o desenvolvimento integral dos alunos, favorecendo o engajamento, o fortalecimento de vínculos pedagógicos e a formação da consciência crítica diante de temas como racismo, desigualdade e pertencimento cultural. Nesse sentido, o amor pedagógico assume um caráter claramente emancipatório e contra hegemônico, configurando-se como ato de resistência.

Ao comparar o cenário latino-americano e internacional, observa-se que os estudos realizados no Brasil têm privilegiado abordagens qualitativas e se concentram nas crenças e experiências de professores (Barcelos & Coelho, 2016; Vieira, 2023; Barcelos, 2022), enquanto as pesquisas internacionais recorrem com maior frequência a abordagens quantitativas ou mistas, incluindo variáveis como criatividade docente, autoeficácia e *burnout* (Chen, 2023; Zhi & Wang, 2023). Apesar dessas diferenças metodológicas, em ambos os contextos permanece a compreensão do amor pedagógico como prática relacional, sustentada por respeito, empatia e cuidado. Esse panorama destaca o potencial do tema, mas também aponta a necessidade de investigações mais críticas e aplicadas, que articulem teoria e prática em sala de aula e considerem os desafios sociais e institucionais enfrentados pela docência.

Em síntese, os estudos revisados indicam que o amor pedagógico pode assumir diferentes significados, oscilando entre discursos inspiradores e práticas críticas e transformadoras. No entanto, ainda predominam investigações iniciais, fragmentadas e, em muitos casos, descritivas. Falta avançar em análises que articulem teoria e prática, especialmente em contextos de ensino de línguas marcados por desigualdades sociais e por condições de trabalho precarizadas.

É nesse espaço que se insere a presente pesquisa, que assume uma perspectiva crítica e revolucionária do amor pedagógico, concebendo-o como prática social baseada em cuidado, respeito, solidariedade e compromisso com a justiça e a equidade. Nessa direção, ao refletir sobre a pedagogia do amor, torna-se igualmente relevante discutir outro aspecto central do processo de ensino-aprendizagem, o bem-estar, compreendido aqui como condição que sustenta tanto a experiência docente quanto a discente, e que se articula diretamente às práticas amorosas em sala de aula.

2.2 Bem-estar no ensino e aprendizagem de línguas

O bem-estar é um conceito aberto a diferentes interpretações e, por isso, de difícil delimitação. Comumente associado à qualidade de vida, o bem-estar remete a um estado positivo de saúde e de satisfação com a vida (Mercer e Gregersen, 2020). Nesta seção, enfatizo a relação entre bem-estar e saúde física e mental, mobilizando contribuições da psicologia e discutindo como o conceito tem sido abordado no campo da educação e, mais especificamente, no ensino e na aprendizagem de línguas.

2.2.1 Definição de bem-estar

De acordo com Siqueira e Padovam (2008), desde a Grécia antiga grandes filósofos buscavam compreender o que seria uma existência feliz. Essa reflexão já se articulava à noção de bem-estar, à medida em que a felicidade é compreendida como um componente essencial de uma vida saudável. Nessa perspectiva, não há saúde sem bem-estar.

O bem-estar é reconhecido, portanto, como direito básico e universal dos seres humanos, integrando a própria definição de saúde da Organização Mundial da Saúde (OMS), que a compreende como “[um] estado de completo bem-estar físico, mental e social, e não apenas como a ausência de doença ou enfermidade” (OMS, 1948). Nesse sentido, para que exista qualidade de vida, é necessário que o indivíduo perceba sua inserção no contexto cultural, social e valorativo em que vive, em relação a seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações. Assim, a busca pelo bem-estar, físico, mental e também espiritual mostra-se fundamental para a construção de uma vida saudável e significativa.

Além da definição proposta pela OMS, a promoção do bem-estar também ocupa lugar central nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU). O ODS 3 tem como propósito assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades, estabelecendo metas a serem alcançadas até o ano de 2030 que abrangem desde a erradicação de epidemias até a promoção da saúde sexual e mental (ONU, 2019). De forma articulada, o ODS 4 enfatiza a educação de qualidade, ao buscar “assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos” (ONU, 2019). Dessa maneira, torna-se difícil pensar em processos educativos significativos sem considerar a promoção do bem-estar em todos os ambientes de ensino e aprendizagem.

Embora a busca pelo bem-estar seja historicamente indissociável da noção de saúde, foi sobretudo nas últimas quatro décadas que os pesquisadores da psicologia sistematizaram modelos teóricos capazes de consolidar diferentes concepções do conceito. De acordo com Ryan e Deci (2001), conforme sintetizado por Siqueira e Padovam (2008), essas concepções podem ser organizadas em duas perspectivas principais: o bem-estar hedônico e o bem-estar eudemônico. Enquanto a primeira se encontra no estado subjetivo de felicidade, prazer e satisfação com a vida, sendo frequentemente denominada bem-estar subjetivo, a segunda investiga o potencial humano e o pleno funcionamento das capacidades individuais, sendo referida como bem-estar psicológico.

Nessa distinção, o bem-estar subjetivo (hedônico) relaciona-se diretamente à experiência de prazer e felicidade. Siqueira e Padovam (2018) destacam que uma característica central dessa concepção são os “afetos”, entendidos como impactos emocionais positivos ou negativos, que influenciam a saúde mental, o desempenho em atividades cotidianas e a busca por equilíbrio emocional. Já o bem-estar psicológico (eudemônico) refere-se ao funcionamento da mente humana e à capacidade de lidar com desafios ao longo da vida, envolvendo dimensões mais profundas do desenvolvimento pessoal (Siqueira e Padovam, 2018, p.205).

Ao aprofundarem essa perspectiva, Siqueira e Padovam (2018) identificam componentes do bem-estar psicológico como autoaceitação, relações positivas com outras pessoas, autonomia, propósito de vida, domínio do ambiente e crescimento pessoal. Tais dimensões dialogam diretamente com o entendimento de saúde como direito humano e com a noção de qualidade de vida. Ademais, as autoras propõem uma terceira concepção, o bem-estar no trabalho, particularmente relevante para o exercício da docência. Essa concepção é composta por três componentes: “satisfação no trabalho, envolvimento com o trabalho e comprometimento organizacional afetivo” (p.206).

Em conjunto, essas diferentes concepções de bem-estar evidenciam a complexidade do tema e oferecem a base teórica necessária para compreender como o bem-estar se manifesta em contextos específicos. A partir desse enquadramento, passo a discutir, na subseção seguinte, as abordagens do bem-estar no campo da LA.

2.2.2 Abordagens do bem-estar na LA

A dicotomia entre o bem-estar hedônico e o bem-estar eudemônico está constantemente presente nos estudos dentro da LA, como no estudo de Mercer (2021). A autora, com base em Ryan e Deci (2001), retoma essas duas concepções e contribui ao afirmar que o bem-estar não deve ser compreendido apenas como um ou outro tipo, mas como uma integração entre os dois, considerando “sentir-se bem” e “viver bem” (Mercer, 2021, p.2), no contexto de ensino de língua inglesa sob uma perspectiva mais ampla.

Alinhada a essa compreensão, Mercer (2021) apresenta um modelo que contempla ambas as perspectivas, o modelo de Seligman (2011), PERMA (*Positive emotions, Engagement, Relationships, Meaning and Accomplishment*⁹). Esse modelo compreende o bem-estar como um fenômeno multidimensional, relacionado ao contexto das relações sociais, e o explica como resultado da combinação entre emoções positivas, engajamento, relações interpessoais satisfatórias, propósito e conquistas. O PERMA é amplamente utilizado na área da educação, inclusive em pesquisas voltadas ao bem-estar docente, à saúde mental, e ao desenvolvimento pessoal. Ainda assim, concordo com Mercer (2021) quando argumenta que o modelo, embora integre as visões subjetivas e psicológicas do bem-estar, não contempla de forma suficiente os fatores contextuais que o condicionam (p.3). Entendo, assim como a autora, que o bem-estar não pode ser compreendido apenas como uma experiência individual, mas também como um fenômeno coletivo e social.

Mercer (2021) propõe, então, uma abordagem ecológica do bem-estar, segundo a qual ele é determinado pela forma como os indivíduos respondem às condições e aos contextos de suas vidas. Nessa perspectiva, o indivíduo é compreendido como alguém que possui agência para se relacionar de maneira ativa e conscientemente com sua ecologia sociopolítica, institucional, cultural, pessoal e interacional (p.2). No ensino e aprendizagem de línguas, sob a perspectiva ecológica, esse campo é concebido como um ecossistema, no qual diferentes dimensões se relacionam de forma independente, necessitando umas das outras para funcionarem, (p.3), compreensão a qual me alinho.

Como exemplo dessa relação entre emoções e bem-estar, recorro à definição de amor proposta por Maturana (1998), para quem o amor constitui uma emoção essencial na história evolutiva humana, sendo a base que possibilita a convivência social. Segundo Maturana, “somos animais dependentes do amor” (p. 25), ou seja, o amor é indispensável para o desenvolvimento físico, comportamental, psíquico, social e espiritual, tanto da criança quanto

⁹ Em português: Emoções positivas, engajamento, relacionamentos, significado e realização.

do adulto. Assim, compreendo o amor, enquanto emoção que sustenta a convivência humana e contribui para o desenvolvimento e a conservação da saúde em diferentes momentos da vida. Em outras palavras, é um elemento fundamental para a construção do bem-estar, tanto físico quanto mental.

No contexto brasileiro, Borges (2023) apresenta um estudo com resultados positivos sobre o bem-estar de professores de línguas, tanto em formação inicial quanto continuada, ao participarem de uma oficina centrada no modelo PERMA. A oficina, com foco no bem-estar, tinha como objetivo conscientizar o grupo de professores sobre sua importância, o que levou a mudanças relacionadas ao autocuidado, empatia, regulação emocional, ao reconhecimento das próprias forças de caráter e ao empoderamento para a adoção de novos comportamentos (p.1). Nos resultados desse estudo, fica também evidente a relação entre bem-estar e emoções, entre elas o amor. Como conclusão, Borges (2023) advoga em favor da dimensão coletiva da demanda pelo bem-estar docente, perspectiva que dialoga tanto com a noção de bem-estar social discutida por Mercer (2021) quanto com a compreensão de bem-estar no trabalho apresentada por Siqueira e Padovam (2008).

Ainda segundo Mercer (2021), resultados de pesquisas sobre bem-estar e o ensino de língua inglesa indicam que professores tendem a ser mais criativos quando experienciam bem-estar e que, como consequência, seus alunos aprendem mais, dados condizentes com os estudos de Caprara et al. (2006). A autora também aponta que, quando os aprendizes vivenciam experiências de bem-estar, sentem-se mais motivados e alcançam maior sucesso em seus estudos, como também observado por Seligman et al. (2009). Nessa mesma linha, Mercer e Gregersen (2020) propõem um percurso de reflexão voltado ao bem-estar docente, guiando professores de línguas em um processo de autoconhecimento a partir de três dimensões: o bem-estar físico, emocional e mental/intelectual.

Um fato comum mencionado por Mercer (2021) e Borges (2023) é que as pesquisas sobre bem-estar no ensino e na aprendizagem de línguas ganharam maior visibilidade após o período da pandemia de Covid-19. Considero esse aspecto relevante, pois o contexto pandêmico parece ter afetado de forma significativa a percepção social sobre o bem-estar, contribuindo para relativizar, ainda que parcialmente, a dicotomia entre bem-estar subjetivo e psicológico mencionada anteriormente.

Nesse contexto, Mercer (2021) enfatiza a necessidade de ampliar os estudos sobre bem-estar no contexto educacional, com atenção especial ao trabalho docente. Outra

perspectiva no campo da LA é apresentada por Nazari et al. (2024), que discute a contribuição de entes queridos para o bem-estar de professores, evidenciando mais uma dimensão das múltiplas relações envolvidas nesse fenômeno e reforçando o papel central das emoções.

Em síntese, as abordagens sobre bem-estar no ensino e na aprendizagem de línguas apontam para a necessidade de compreender esse fenômeno de forma integrada, considerando tanto as dimensões hedônicas quanto as eudemônicas, bem como fatores individuais e contextuais. A perspectiva ecológica reforça que o bem-estar não é apenas uma experiência subjetiva, mas também um processo social e relacional, fortemente mediado pelas emoções, como o amor, a empatia e a valorização do outro.

Os estudos aqui apresentados e discutidos indicam que professores e aprendizes que vivenciam experiências de bem-estar tendem a demonstrar maior criatividade, engajamento e sucesso nas interações pedagógicas, o que reforça a importância de estratégias voltadas ao autocuidado, autoconhecimento e a práticas coletivas de apoio. Essa compreensão multidimensional do bem-estar estabelece uma base consistente para a análise das crenças e emoções docentes, permitindo investigar de que modo percepções, valores e experiências emocionais influenciam a prática docente e os processos de aprendizagem dos estudantes, como discutido a seguir.

2.3 Crenças e emoções no ensino e aprendizagem de línguas

O conceito de crenças não é exclusivo aos estudos da LA, tampouco apresenta uma única definição dentro da área. Trata-se de um construto investigado em campos como filosofia, antropologia, sociologia, psicologia e educação, como apresenta Barcelos (2004). No âmbito da LA, os estudos sobre crenças ganharam destaque inicialmente com os trabalhos de Horwitz (1985) e Kalaja (1995) e, no contexto brasileiro, com pesquisas de Leffa (1991), Almeida Filho (1993) e Barcelos (1995). As investigações sobre crenças na LA continua a se desenvolver e, para os propósitos desta pesquisa, concentro-me especialmente nos estudos que articulam crenças e emoções (Frijda et al., 2000; Barcelos e Ruohotie-Lyhty, 2018; Colombo Gomes et al., 2021; Souza et al., 2024).

No que diz respeito às definições de crenças alinhadas à LA, Barcelos (2004) observa a recorrência de dois aspectos centrais: a relação direta com o ensino e a aprendizagem de línguas e as crenças sobre a própria linguagem, além de seu caráter cultural

e social (p.123). A compreensão das crenças como parte de um sistema que também se constitui coletivamente acompanha muitas das definições propostas na área. Barcelos (2015) define crenças como “formas de pensar, construídas social e culturalmente, que orientam a forma como aprendizes e professores percebem, julgam e interpretam a aprendizagem de línguas” (p. 308). Essas crenças, contudo, não são fixas ou imutáveis, mas se transformam na interação com emoções e identidades, em uma relação dinâmica, situada em contextos históricos e sociais (Barcelos, 2015).

Nessa mesma direção, Aragão e Cajazeira (2017, p. 111) defendem que as identidades docentes são constantemente moldadas pelas emoções vivenciadas na prática pedagógica e nos processos reflexivos. Segundo os autores, “emoções associadas à valorização, ao reconhecimento e à confiança em si mesmo [...] provocam transformações identitárias que indicam novas crenças sobre si mesmos e possíveis mudanças em seus contextos de trabalho”. Esses resultados confirmam que as dimensões emocionais não somente influenciam, mas podem transformar as crenças e as identidades profissionais.

A relevância do estudo de crenças na LA reside, principalmente, em seu potencial para fomentar reflexão e ação, tanto no ensino quanto na aprendizagem. Borges (2019) argumenta que as crenças podem influenciar o que professores e alunos sentem e fazem em relação ao processo de ensino-aprendizagem. Barcelos (2015) destaca que investigar crenças possibilita que professores reflitam sobre sua prática e atuem de maneira mais consciente e ativa, abrindo espaço para transformações pedagógicas.

Também Barcelos e Ruohotie-Lyhty (2018) reiteram que as crenças passaram a ocupar um lugar de maior destaque nas pesquisas por permitirem compreender não apenas as práticas de sala de aula, mas também como professores aprendem a profissão, porque ensinam, como ensinam e como respondem à mudanças em seus contextos de atuação. Dessa forma, refletir sobre as crenças de professores em formação significa contribuir para o desenvolvimento da profissão docente, ainda que esse processo envolva desafios (Borges, 2019).

As emoções, por sua vez, vêm sendo investigadas na LA desde os estudos de Gardner e Lambert (1972), passando por diferentes momentos ao longo do tempo (Barcelos, 2015). Tanto os objetos de investigação quanto as abordagens metodológicas relacionadas às emoções sofreram transformações significativas, buscando dar conta da complexidade das experiências emocionais no ensino e na aprendizagem de línguas. Aragão (2005, 2008) já

relacionava crenças e emoções nos primeiros estudos brasileiros sobre o tema e Barcelos (2015) propõe considerar as diferentes dimensões das emoções, a saber: a comportamental, a fisiológica, a cognitiva e a social, evidenciando a multiplicidade de aspectos envolvidos nas experiências emocionais.

Diante dessa complexidade, compreendo, em consonância com Barcelos (2015, 2022), Aragão e Cajazeira (2017) e Colombo Gomes et al (2021), a importância de considerar as diferentes nuances das emoções e de compreender os contextos em que elas se manifestam. Barcelos (2015) define emoções como “construídas discursivamente e vistas como processos, que moldam e também são moldadas pelo contexto sociocultural. Como tal, são interativas, dinâmicas e formam uma rede complexa” (Barcelos, 2015, p.309-310). É a partir dessa compreensão das emoções como processos complexos e intimamente ligados às atitudes humanas que situo o papel das emoções nesta pesquisa. De acordo com Aragão e Cajazeira (2017) as relações interpessoais, sociais e as ações dos indivíduos são profundamente influenciadas pelas emoções. Para Aragão (2005), compreender e lidar com elas é essencial para o processo de ensino e de aprendizagem de línguas.

Estudos mais recentes também reforçam a centralidade das emoções. Ramezanzadeh e Ebadi (2024), por exemplo, analisam as emoções de aprendizes de línguas adicionais a partir da teoria da justiça, argumentando que essas emoções estão fortemente relacionadas à percepção de justiça ou injustiça nos contextos de aprendizagem, como nas avaliações, no tratamento recebido em sala de aula e nas oportunidades de participação. Os autores defendem que a atenção a essas questões é essencial para professores de línguas, uma vez que práticas mais justas podem favorecer o engajamento, o bem-estar emocional e a equidade nos processos de aprendizagem.

Ao retomar a relação entre crenças e emoções, reconheço que o pressuposto de que emoções influenciam crenças acompanha a história do pensamento humano e está presente desde as primeiras reflexões filosóficas sobre o bem-estar (Frijda et al., 2000). Sobre esse assunto, Sah (2023) afirma que as emoções constituem “processos dinâmicos relativos às crenças e ações e têm implicações significativas para o ensino e aprendizagem de línguas” (p. 2). Barcelos (2015) também estabelece uma relação entre emoções e crenças ao argumentar que as crenças influenciam as práticas e interações dos professores com seus estudantes, o que, por sua vez, afeta suas emoções, evidenciando uma relação contínua e recíproca.

Em síntese, a análise das crenças e emoções no ensino e aprendizagem de línguas revela sua interdependência e complexidade. As crenças não se configuram apenas como convicções individuais, mas se constroem social e culturalmente, sendo influenciadas por experiências emocionais e contextos históricos. As emoções, por sua vez, além de modular crenças, também moldam práticas pedagógicas, interações em sala de aula e identidades docentes. Compreender essa dinâmica permite perceber como professores e aprendizes se desenvolvem, ajustam suas práticas e constroem sentidos sobre a aprendizagem. Reconhecer essas relações mostra-se essencial para a construção de ambientes de ensino mais reflexivos, justos e emocionalmente saudáveis, reforçando a importância de integrar crenças, emoções e bem-estar na formação e atuação docente.

Em conclusão, este capítulo evidencia a estreita relação entre amor pedagógico, bem-estar e crenças e emoções no contexto do ensino e aprendizagem de línguas. O amor pedagógico emerge como um elemento que sustenta a prática docente e as interações em sala de aula, influenciando diretamente o bem-estar de professores e aprendizes. O bem-estar, por sua vez, é compreendido de forma integrada, considerando dimensões hedônicas, eudemônicas, individuais e coletivas, o que reforça o papel central das emoções nas experiências educativas. As crenças, moldadas pelas emoções e pelo contexto sociocultural, revelam-se dinâmicas e fundamentais para a compreensão das práticas pedagógicas e da construção da identidade docente. Assim, a articulação entre esses três elementos possibilita reconhecer a complexidade e a interdependência entre amor pedagógico, crenças, emoções e bem-estar, oferecendo subsídios para práticas educativas mais conscientes, humanizadas e emocionalmente equilibradas.

CAPÍTULO III

3. METODOLOGIA

Neste capítulo apresento a metodologia utilizada nesta pesquisa. Primeiramente, discorro a respeito da natureza do estudo. Em seguida, descrevo o contexto e os participantes da pesquisa. Na sequência, apresento os três instrumentos para coleta de dados: um questionário semiaberto, uma narrativa escrita ou oral e uma entrevista semiestruturada. Por fim, exponho os procedimentos adotados para a análise dos dados.

3.1 Natureza da pesquisa

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo qualitativo, fundamentado nos conceitos de Given (2008) e Dornyei (2007), por buscar registrar, interpretar e analisar como a experiência humana é vivida de maneiras distintas a partir de diferentes contextos, neste caso, no âmbito da educação e da aprendizagem de línguas.

Na abordagem qualitativa, o foco recai sobre o estudo de situações e sujeitos específicos, buscando compreender em vez de quantificar. De acordo com Creswell (2007), a pesquisa qualitativa visa compreender o contexto em sua totalidade e identificar possíveis complexidades, permitindo que novas questões emergjam ao longo do processo de análise e interpretação. Além disso, essa abordagem prioriza a perspectiva dos participantes, o que justifica o uso de múltiplos instrumentos de coleta de dados.

O trabalho também se configura como um estudo de caso, uma vez que investiga como o amor pedagógico e o bem-estar se relacionam a partir das crenças e emoções de um grupo específico, em um contexto particular delimitado: professores de língua inglesa em formação inicial em uma universidade pública brasileira. Yin (2018) aponta que essa abordagem enfatiza o papel do contexto e permite uma compreensão detalhada de questões multifacetadas. Na mesma direção, Oliveira (2008) argumenta que o estudo de caso é adequado quando se busca investigar uma situação singular, considerando o fenômeno em sua totalidade. Para o autor, a compreensão do objeto de estudo implica considerar o contexto no qual se insere a pesquisa, uma vez que fatores externos contribuem para a interpretação e o entendimento da problemática investigada.

3.2 Contexto e participantes

A pesquisa foi aprovada pelo CEP (Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos) da UFV em 21 de março de 2025, com o registro CAAE 84892124.7.0000.5153 e número do parecer 7.456.181 (Anexo 1), disponível na Plataforma Brasil. O estudo foi desenvolvido na Universidade Federal de Viçosa (UFV), uma universidade pública localizada no interior do estado de Minas Gerais, no curso de graduação em Letras, com habilitação em Português/Inglês. O curso é voltado exclusivamente à licenciatura, não havendo a possibilidade de formação em bacharelado. O convite para participar da pesquisa foi direcionado a alunos do 5º, 7º e 9º períodos, escolhidos por se encontrarem da metade para o final da graduação.

Nesse momento do percurso formativo, eles já haviam cursado disciplinas pedagógicas, linguísticas e literárias suficientes para refletirem de forma crítica sobre suas crenças e emoções no processo de formação docente, além de apresentarem maior probabilidade de vivenciar experiências diversas no ensino e aprendizagem de língua inglesa. Esse recorte também visou garantir diversidade de trajetórias, uma vez que parte dos estudantes já possuía experiência como professores em projetos de extensão ou em aulas particulares. A seleção das turmas ocorreu com base no catálogo da habilitação, disponibilizado online pela instituição, bem como nos horários das aulas fornecidos pela página do registro escolar. Foram realizadas visitas presenciais às salas de aula para apresentação dos objetivos da pesquisa e convite à participação.

Após a apresentação, foi disponibilizada uma lista de contatos para que os interessados pudessem se inscrever voluntariamente. Posteriormente, estabeleci comunicação com os participantes por meio de e-mail ou WhatsApp, dependendo do meio de contato de preferência anotado na lista. Todos foram informados sobre os objetivos, benefícios e possíveis riscos da pesquisa, bem como sobre a garantia de anonimato, o direito de desistência a qualquer momento e a necessidade de assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme aprovação do CEP.

Embora 17 estudantes tenham respondido ao questionário inicial, apenas 5 concluíram todas as etapas de coleta de dados. A desistência dos demais participantes foi atribuída, principalmente, à elevada demanda de atividades no semestre em questão. Esse

movimento foi registrado e compreendido como parte do processo, sendo recorrente em pesquisas qualitativas que exigem maior engajamento ao longo do tempo.

O perfil dos participantes mostra uma faixa etária predominante entre 20 e 25 anos, sendo a maioria estudantes do sexo feminino. Além disso, grande parte dos participantes ingressou no curso de Letras no período da pandemia de Covid-19. Conforme apresentado no Quadro 1, quase todos os participantes possuem experiências docentes relacionadas ao ensino de língua inglesa:

Quadro 1 – Perfil do participantes

| Pseudônimo | Idade | Identidade de gênero | Ano de ingresso | Anos de estudo de LI¹⁰ | Experiência como professor de LI |
|-------------------|--------------|-----------------------------|------------------------|--|---|
| Jimin | 23 | Homem cis | 2020 | 2 anos | Escola pública |
| Maria | 24 | Mulher cis | 2019 | 13 anos | Sem experiência |
| Fátima | 23 | Mulher cis | 2020 | 5 anos | Projeto de extensão |
| Tessa | 24 | Mulher cis | 2020 | 5 anos | Aulas particulares |
| Júlia | 20 | Mulher cis | 2023 | 6 anos | Escola pública |

(Fonte: Autoria própria, 2025)

O Quadro 1 apresenta uma caracterização inicial dos participantes da pesquisa. As experiências formativas e docentes desses sujeitos serão retomadas e discutidas com maior profundidade ao longo da análise dos dados.

3.3 Instrumentos e coleta de dados

¹⁰ Língua Inglesa

A coleta de dados desta pesquisa foi realizada a partir de três instrumentos: um questionário semiaberto, narrativas (escritas ou orais) e entrevistas semiestruturadas. Esses instrumentos foram utilizados de forma complementar, com o objetivo de compreender as crenças, emoções e experiências dos participantes em relação ao amor pedagógico e ao bem-estar no ensino e aprendizagem de língua inglesa. A combinação desses procedimentos possibilitou a triangulação dos dados, conforme orientações da pesquisa qualitativa (Given, 2008).

Nas subseções a seguir, descrevo detalhadamente cada um dos instrumentos utilizados, bem como os procedimentos adotados para a coleta dos dados.

3.3.1 Questionários

O primeiro instrumento utilizado foi um questionário semiaberto, aplicado com o objetivo de traçar o perfil dos participantes. De acordo com Gil (2017), os questionários permitem a obtenção de informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses e expectativas. De forma similar, Dornyei (2007) ressalta que sua popularidade decorre da facilidade de elaboração e da versatilidade na coleta de dados, permitindo alcançar um número maior de participantes em curto período de tempo. Ainda assim, o autor ressalta a importância de cuidados quanto à formatação, extensão, tipo de questões e tempo de resposta, a fim de assegurar a qualidade e a validade dos dados obtidos.

O questionário aplicado (Apêndice 1) foi organizado em blocos temáticos, contemplando: (a) dados acadêmicos e demográficos, como idade, período e ano de ingresso no curso; (b) experiências prévias no ensino de língua inglesa; (c) crenças sobre amor pedagógico; e (d) experiências relacionadas ao amor pedagógico e seu impacto no bem-estar. Esse formato possibilitou tanto a coleta de informações objetivas quanto a abertura para que os participantes expressassem livremente suas crenças e experiências.

Após a apresentação da pesquisa e a assinatura dos TCLE, o link do questionário foi enviado aos participantes por meio do WhatsApp, a partir do dia 23 de março, com prazo inicial de uma semana para preenchimento. Esse prazo foi prorrogado diversas vezes, a pedido dos participantes, e a coleta desse instrumento teve fim em 08 de junho de 2025. Ao final desse período, foram obtidas 17 respostas, dentre as quais cinco dos participantes seguiram participando das etapas subsequentes da pesquisa. O uso do questionário permitiu a coleta de dados de forma padronizada e sistemática, facilitando a comparação inicial entre os

participantes e a identificação de características relevantes para a composição do grupo investigado. Além disso, o questionário funcionou como ponto de partida para as etapas seguintes da pesquisa, contribuindo para uma compreensão inicial do contexto e orientando a utilização dos demais instrumentos de coleta de dados.

3.3.2 Narrativas escritas e orais

O segundo instrumento de coleta de dados utilizado nesta pesquisa foi a narrativa, inicialmente proposta em formato escrito, por possibilitar que os participantes relatassem experiências e reflexões de forma livre, aprofundada e pessoal. Esse instrumento foi escolhido por sua capacidade de captar nuances e significados individuais, oferecendo dados consistentes que complementam as informações obtidas por meio do questionário. Segundo Gomes Junior (2020), as narrativas oferecem pistas sobre “nossas personalidades, interesses, crenças, expectativas, emoções, conceitualizações e identidades” (p.12). Sobre esse assunto, Barkhuizen (2007) destaca que:

O propósito de uma abordagem tão particular e sensível ao contexto é que os professores entendam suas próprias situações de trabalho e, assim, pratiquem de uma forma contextualmente apropriada. O raciocínio por trás de tal objetivo é que os professores ensinem melhor e os alunos aprendam melhor em situações que sejam compatíveis com suas origens, crenças e expectativas (p.233).

A partir dessa perspectiva, compreendo o uso de narrativas como uma forma de favorecer relatos pessoais que possibilitam refletir sobre quem somos e sobre nossa prática de estudo e ensino, funcionando também como um processo de conhecimento e autoconhecimento. Nesta pesquisa, a narrativa teve por objetivo oferecer um espaço menos delimitado para que os participantes pudessem narrar suas experiências como estudantes de Letras e futuros professores de língua inglesa, refletindo sobre crenças e emoções sobre amor pedagógico e bem-estar.

Considerando a desistência gradual de parte dos participantes iniciais e buscando tornar o processo de participação mais viável, apresentei a possibilidade de envio das narrativas em formato escrito ou oral, por meio do WhatsApp. Ambos formatos seguiram a mesma série de perguntas guia (Apêndice 2). Ao todo, foram recebidas cinco narrativas, sendo duas em formato escrito, enviadas em arquivo Word, e três em formato oral,

encaminhadas em formato de áudio pelo WhatsApp, respeitando a preferência de cada participante.

O envio das perguntas que guiaram as narrativas ocorreu entre os dias 30 de abril e 17 de junho de 2025. Assim como no questionário, foi estabelecido um prazo inicial de uma semana para o envio das narrativas, posteriormente flexibilizado conforme a disponibilidade dos participantes, o que levou com que a coleta se estendesse até meados de junho. Os áudios variaram em duração, sendo o mais curto um áudio de aproximadamente dois minutos e o mais longo de cerca de cinquenta minutos, e foram posteriormente transcritos e revisados manualmente.

Após a transcrição, observei que ambos os formatos de narrativa seguiram adequadamente as perguntas guia e não apresentaram diferenças significativas quanto ao conteúdo, além de características individuais dos participantes, como respostas mais ou menos extensas. As narrativas possibilitaram a identificação de temas recorrentes e aspectos relevantes das experiências formativas e pedagógicas dos participantes, constituindo uma base interpretativa que foi posteriormente aprofundada por meio das entrevistas semiestruturadas.

3.3.3 Entrevistas semiestruturadas

O terceiro instrumento de coleta de dados utilizado nesta pesquisa foi a entrevista semiestruturada, que, de acordo com Creswell (2007), constitui um recurso versátil da pesquisa qualitativa. Esse tipo de entrevista possibilita a exploração aprofundada das respostas dos participantes a partir de um roteiro previamente elaborado, mantendo-se aberta à emergência de novos temas ao longo da interação. Optei pelas entrevistas semiestruturadas por sua capacidade de aprofundar questões que emergiram nos instrumentos anteriores, permitindo acessar aspectos que não poderiam ser explorados exclusivamente por meio dos questionários ou das narrativas.

Além disso, esse formato favoreceu a flexibilidade na condução das entrevistas, que foram realizadas de acordo com a disponibilidade e preferência dos participantes, tanto presencialmente quanto em ambiente virtual. Todas as entrevistas foram gravadas, mediante consentimento prévio dos participantes, e posteriormente transcritas.

Para o processo de transcrição, utilizei a ferramenta de inteligência artificial *Tactic*, seguida de revisão manual cuidadosa, com o objetivo de assegurar a fidelidade ao conteúdo

original das falas. Essa estratégia permitiu otimizar o tempo de transcrição, ao mesmo tempo em que garantiu a precisão dos dados e a preservação de nuances relevantes das narrativas orais dos participantes.

As entrevistas tiveram como objetivo complementar as narrativas e favorecer a articulação entre os diferentes instrumentos de coleta de dados, possibilitando uma compreensão aprofundada das crenças, emoções e experiências em relação ao amor pedagógico e ao bem-estar no contexto de ensino da língua inglesa. Cada entrevista foi composta por aproximadamente 17 perguntas principais (Apêndice 3) e teve duração média de 50 minutos, permitindo que os participantes compartilhassem experiências pessoais e reflexões de forma detalhada.

3.4 Procedimentos de análise dos dados

A análise dos dados seguiu as etapas propostas por Bardin (2016): pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Na fase de pré-análise, organizei os dados provenientes dos questionários, das narrativas e das entrevistas e realizei leituras flutuantes do corpus, com o objetivo de identificar temas recorrentes para a categorização. Essa etapa permitiu uma visão geral do material e orientou o aprofundamento nas fases subsequentes da análise.

Na etapa de exploração do material, realizei a codificação inicial, destacando trechos significativos e agrupando-os em unidades de registro. Essas unidades contemplaram aspectos relacionados a crenças, emoções e experiências associadas ao amor pedagógico e ao bem-estar no contexto do ensino de língua inglesa. A partir desse processo, construí categorias temáticas que direcionaram a interpretação dos dados, possibilitando a identificação de padrões, recorrências e singularidades nas falas dos participantes.

O tratamento dos resultados consistiu na interpretação das categorias à luz da literatura sobre amor pedagógico, bem-estar, crenças e emoções, buscando articular os relatos individuais em uma compreensão coletiva e contextualizada. Assumi a subjetividade de pesquisadora como parte constitutiva do processo interpretativo, conforme relatam Creswell (2007) e Bardin (2016), adotando uma postura reflexiva ao longo da análise. Como estratégia metodológica, utilizei a triangulação dos dados (Given, 2008), articulando informações provenientes dos diferentes instrumentos de coleta. Esse cruzamento possibilitou identificar

convergências e complementaridades entre as fontes de dados, fortalecendo a confiabilidade da análise e ampliando a profundidade interpretativa dos resultados. A articulação entre instrumentos e etapas analíticas contribuiu para um tratamento sistemático e reflexivo dos dados e para uma compreensão mais abrangente das percepções e práticas docentes investigadas.

CAPÍTULO IV

4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, apresento a discussão dos resultados dos dados coletados por meio do questionário semiaberto, entrevistas e narrativas escritas e orais dos cinco participantes, sendo duas escritas e três orais. A partir do processo de categorização, emergiram cinco categorias principais que orientam a apresentação dos resultados: (a) Amor pedagógico como prática ética e relacional; (b) Amor pedagógico, bem-estar e pertencimento; (c) Amor pedagógico e a construção de limites e autoridade; (d) Tensões e práticas que levam ao mal-estar; e (e) Formação docente, desigualdade e agência. Essas categorias permitem compreender como crenças, emoções e práticas pedagógicas se articulam nas experiências dos participantes, bem como destacar fatores contextuais, institucionais e emocionais que influenciam seu desenvolvimento como professores em formação.

4.1 Amor pedagógico como prática ética e relacional

A análise dos dados gerados pela pesquisa possibilitou a identificação de crenças compartilhadas em relação ao amor pedagógico, delimitando tanto características consideradas constitutivas dessa prática quanto aquelas compreendidas como seu oposto, exploradas na seção seguinte. O amor pedagógico aparece nas falas dos participantes como uma prática ética cotidiana, manifestada na escuta, no reconhecimento do outro como sujeito e na atenção às condições emocionais e sociais envolvidas na aprendizagem, configurando ações concretas que produzem reconhecimento e dignidade. Entre essas ações, destacam-se episódios de escuta individual, atenção às necessidades dos alunos, apoio que vai além do conteúdo estrito e cuidado no preparo de atividades e avaliações.

4.1.1 Crenças sobre o amor pedagógico

A análise dos dados provenientes do questionário revelou crenças compartilhadas entre os participantes acerca do amor pedagógico. Em linhas gerais, eles associam essa prática ao cuidado com o aluno, apresentado por atitudes de respeito, paciência, diálogo, valorização e afeto, em consonância com as perspectivas de Freire (1979, 1996), hooks (2003, 2021) e Barcelos (2020, 2022, 2025).

Alguns participantes enfatizam aspectos afetivo-relacionais do amor pedagógico. Maria, por exemplo, define-o como "uma prática pedagógica que se preocupa com o bem-estar e o aprendizado do estudante" (Q¹¹. 13/04/2025). De maneira semelhante, Tessa descreve o amor pedagógico como "trabalhar os conteúdos com afeto, entendendo a realidade dos alunos e fazendo com que eles se sintam acolhidos no ambiente de aprendizagem" (Q. 26/05/2025). Jimin também associa o conceito à afetividade, destacando o cuidado pessoal do professor: "amor por ensinar, ou talvez uma maneira de tratar os estudantes" (Q. 01/04/2025). Essas definições revelam uma crença comum de que a dimensão relacional, ou seja, o estabelecimento de vínculos e o cuidado com o aluno, é central para a prática amorosa. Conforme propõe Freire (1979, 1996), compreender a educação como um ato de amor implica reconhecer professor e aluno como sujeitos envolvidos em um processo de aprendizagem mútua, respeitosa e dialógica. Sobre esse assunto, Júlia afirma:

Excerto 1: Essa questão da prática docente é novamente a questão de ver o aluno como ser humano. Cada um com suas coisas individuais e é isso de ser flexível mesmo, entender como que está sendo o processo do aluno, valorizar as coisas dos alunos, o que o aluno tá fazendo, dando seu máximo. Mesmo que, às vezes, no dia não é 100% do que ele pode dar, mas é o que tá tendo no momento, sabe? (Júlia - E. 04/07/2025).

Júlia associa o amor pedagógico à paciência, à compreensão com a limitação dos estudantes, à flexibilidade e ao reconhecimento do aluno como sujeito integral, destacando a importância de valorizar o esforço possível em cada momento. A fala da participante expõe a valorização do aluno enquanto sujeito do processo educativo, articulando cuidado, exigência e respeito às condições individuais de aprendizagem.

Esse excerto dialoga diretamente com a definição de amor pedagógico como prática relacional e ética, conforme hooks (2003, 2021), ao evidenciar a compreensão do aluno como sujeito influenciado por condições emocionais e contextuais. A flexibilidade mencionada por Júlia reforça a centralidade do aluno na pedagogia amorosa e desloca o planejamento de um lugar exclusivamente técnico para um gesto de cuidado, alinhando-se também à perspectiva freireana de educação dialógica.

A participante Fátima, por sua vez, apresenta uma visão político-crítica do amor pedagógico, relacionando-o à pedagogia libertadora:

¹¹ As siglas que acompanham os excertos referem-se aos instrumentos de geração de dados e às respectivas datas: Q (questionário), NE (narrativa escrita), NO (narrativa oral) e E (entrevista).

Excerto 2: O amor pedagógico, para mim, pode ser definido como uma educação libertadora e construída com diálogo. Nessa prática, o professor incentiva uma educação crítica de qualidade, a fim de atingir uma transformação social por meio de demonstrações de respeito, afeto e compromisso com o aluno (Fátima - Q. 28/04/2025).

Essa distinção entre abordagens mais afetivo-relacionais e perspectivas político-críticas do amor se relaciona com Barcelos (2022), que o concebe como uma prática transdisciplinar, englobando dimensões relacionais, sociais e políticas. De modo complementar, hooks (2021) compreende o amor como uma combinação de diferentes elementos, ao afirmar que “para amar verdadeiramente, devemos aprender a misturar vários ingredientes – cuidado, afeição, reconhecimento, respeito, compromisso e confiança, assim como honestidade e comunicação aberta” (p. 47).

Para uma outra participante, Tessa, o amor pedagógico pode ser definido como uma escolha consciente e ética, vinculada à forma como o professor decide se posicionar em sua prática:

Excerto 3: Você tem na sua cabeça que isso é uma coisa boa. Bom por puramente ser bom, porque você poderia escolher não ser, você poderia ter escolhido ter uma prática violenta [...], mas não, isso é uma coisa boa. Isso ajuda, eu acho que talvez ajude na sua ansiedade ou como você se sente como pessoa, como você gosta de ser percebido como pessoa (Tessa - E. 30/06/2025).

Ao reconhecer que o professor poderia “escolher não ser”, a participante salienta que o amor pedagógico não é algo naturalizado ou automático, mas uma decisão ética diante da possibilidade de práticas violentas ou indiferentes, conforme apontado em Barcelos (2020, 2025). Tal perspectiva destaca construções de identidades positivas, a forma como a pessoa se vê e se sente percebida, e converge também com os estudos de hooks (2003) e Freire (1996), que defendem que não há neutralidade na prática docente, pois ensinar implica sempre escolher entre práticas humanizadoras ou não.

Os participantes, como apresentado nos excertos anteriores, não descrevem o amor pedagógico como algo “natural” ou “instintivo”, mas como uma postura que exige atenção, esforço, responsabilidade e reflexividade sobre a própria prática. Essa compreensão aproxima-se de uma concepção ética do cuidado, que envolve escuta atenta, resposta adequada e compromisso contínuo com o outro, conforme discutido por Goldstein e Lake (2000) e Barcelos e Coelho (2016).

A fala de Maria complementa essa compreensão, ao associar o amor pedagógico à relação do professor com a própria profissão. Ao afirmar que esse amor “transborda” para os alunos, Maria reforça a ideia de que o compromisso ético do professor com o seu trabalho se materializa nas relações pedagógicas:

Excerto 4: Eu penso que é muito, primeiro, em relação à carreira que ele assumiu, o amor que ele tem a própria carreira. E se ele realmente ama, realmente escolheu por amor, ele vai fazer com amor aquilo que ele faz. E isso transborda também pra gente como aluno (Maria - E. 27/06/2025).

Ao associar o amor pedagógico ao compromisso com a própria carreira, Maria desloca a discussão do campo exclusivamente afetivo para o da ética profissional. O amor, nesse contexto, não se restringe à relação interpessoal com os alunos, mas se manifesta na seriedade com que o professor desenvolve seu trabalho, ainda que reconheça os limites impostos pelas condições institucionais. Essa tensão deixa em destaque que o amor pedagógico não é romântico ou idealizado, mas profundamente situado, conforme argumentam autores como Goldstein e Lake (2000), Barcelos (2025), Freire (1996) e hooks, (2021).

No que diz respeito a uma forma mais específica de amorosidade na relação professor-aluno, Fátima destaca a postura do professor como fator central. De acordo com a participante, no contexto universitário o contato com os professores tende a ser mais impessoal. No entanto, quando há experiências com professores mais calorosos, humanos, a forma de perceber a disciplina se transforma, o que pode impactar diretamente a aprendizagem e a própria formação profissional. Ao refletir sobre esse impacto, Fátima organiza sua compreensão da pedagogia amorosa a partir de uma lógica que parte de pequenas ações cotidianas que se projetam para efeitos mais amplos, como explicita no excerto a seguir:

Excerto 5: [...] isso impacta na sua formação e esse impacto vai do micro para o macro. Eu gosto de pensar a pedagogia amorosa assim, do micro para o macro. Então, é um detalhe, uma ação pequenininha do professor que você passa a sentir esse calorzinho num lugar que é muito frio e esse calorzinho de pouquinho em pouquinho vai impactando na forma que você encara aquele conteúdo, aquela disciplina, vai te deixando mais motivado. Essa motivação vai te fazendo ser uma pessoa mais dedicada. Você vai começando a aplicar aquele conhecimento na sua prática. E aí os seus alunos também vão recebendo esse calorzinho. Vai virando um ciclo e aí você já vai impactando um núcleo, né? Eu gosto de pensar assim, do micro para o macro (Fátima - E. 27/06/2025).

Ao descrever a pedagogia amorosa como um processo que se constrói “do micro para o macro”, Fátima demonstra como pequenos gestos cotidianos podem desencadear efeitos formativos amplos, influenciando a motivação, o engajamento e a prática futura dos professores em formação. Essa interpretação reforça a compreensão do amor pedagógico como uma prática situada e relacional, cujos efeitos se estendem para além da sala de aula imediata, alinhando-se à perspectiva ecológica proposta por Mercer (2021), ao compreender o processo educativo como um ecossistema no qual dimensões emocionais, relacionais e institucionais se inter-relacionam e se influenciam mutuamente.

A ideia de que práticas vivenciadas durante a formação inicial tendem a ser retomadas e ressignificadas na atuação futura reforça a compreensão da docência como um processo relacional e experiencial. Essa compreensão também se aproxima da perspectiva de hooks (2003), ao defender que práticas docentes baseadas no cuidado e no engajamento produzem efeitos que ultrapassam o momento imediato da aula, impactando a formação ética e profissional dos sujeitos. Nesse sentido e, conforme destacado no excerto anteriormente apresentado, Júlia associa o amor pedagógico à paciência, à flexibilidade e ao reconhecimento do aluno como sujeito integral, destacando a importância de valorizar o esforço possível em cada momento (E. 04/07/2025). A fala da participante expõe a valorização do aluno enquanto sujeito do processo educativo, articulando cuidado, exigência e respeito às condições individuais de aprendizagem.

Por fim, Maria relaciona a pedagogia amorosa ao papel formativo e de orientação assumido pelo professor na relação com o estudante:

Excerto 6: Eu sinto que o professor cuida de mim, talvez não tão no sentido pessoal da coisa, mas mais no sentido profissional mesmo: me responder quando eu pergunto, me mandar referências... por exemplo, eu fui fazer artigo. Me manda a referência de artigo, sabe? Me explique, me mostre o caminho das pedras porque eu nunca fiz isso antes, sabe? [...] Eu acho que os professores da universidade não têm que ser meus amigos, digamos assim. Mas eles têm que pelo menos me mostrar o que fazer. [...] E pra mim eu me sinto cuidada assim, quando eu vejo que o professor, apesar do monte de coisa que ele tem pra fazer, dedica um tempo pra me mostrar o que eu preciso fazer, qual o caminho das pedras (Maria - E. 27/06/2025).

O excerto aponta que, para Maria, o cuidado pedagógico se manifesta sobretudo na dimensão acadêmica e profissional da relação docente. Ao mencionar ações como responder dúvidas, indicar leituras e “mostrar o caminho das pedras”, a participante associa o amor pedagógico à orientação concreta dos processos de aprendizagem e à mediação do acesso ao conhecimento acadêmico. Nesse sentido, o cuidado se expressa pela dedicação do professor

em apoiar o aluno em momentos de insegurança e desconhecimento, assumindo corresponsabilidade pela formação discente, sem diluir os limites da relação pedagógica formal.

Em síntese, os dados revelados pelos participantes permitem compreender o amor pedagógico como uma prática ética, relacional e intencional, que se manifesta em ações concretas do cotidiano docente, como a escuta atenta, o reconhecimento do aluno como sujeito e o compromisso com sua formação. Longe de se configurar como afeto espontâneo ou permissividade, o amor pedagógico é compreendido como uma postura profissional que envolve escolha, responsabilidade e cuidado com o outro, tanto no plano relacional quanto no acadêmico.

Dessa forma, as participantes compreendem que orientar processos, dedicar tempo, monitorar a aprendizagem e assumir corresponsabilidade formativa do aluno são compreendidos pelos participantes como expressões legítimas dessa prática, especialmente no contexto da formação inicial. Dessa forma, o amor pedagógico se consolida, nesta pesquisa, como um princípio ético que sustenta relações pedagógicas humanizadoras e formativas, ao mesmo tempo em que se distingue claramente de práticas que negam o cuidado, a escuta e o reconhecimento do aluno, aspectos que serão discutidos na seção seguinte.

4.1.2 Práticas e características opostas ao amor pedagógico

bell hooks (2021) destaca a importância de definir o que se entende por amor, para que seja possível compreender, de forma mais clara, aquilo que não pode ser considerado uma prática amorosa. Segundo a autora, a ausência de uma definição explícita contribui para a ideia equivocada de que o amor ocorre de forma espontânea e naturalizada, como se todos já soubessem praticá-lo e reconhecê-lo. Partindo dessa perspectiva, ao serem questionados sobre o que consideravam o oposto do amor pedagógico, os participantes associaram sua ausência a práticas desumanizadoras, especialmente no modo como professores se relacionam com os alunos.

Nos questionários, Jimin destacou como práticas não amorosas comportamentos como “grosseria, falta de educação, não ouvir o aluno” (Q. 01/04/2025), enquanto Júlia apontou o “desinteresse” docente como uma das principais marcas da ausência de amor pedagógico (Q. 08/06/2025). Ao aprofundar essa percepção na entrevista, Júlia descreve

práticas caracterizadas pela rigidez, pela falta de escuta e pela ausência de abertura ao diálogo:

Excerto 7: Para mim nesse caso é quando o professor só realmente passa o que ele precisa passar, chega na faculdade, mostra o plano e fala: é isso o que a gente tem que fazer e isso não tá aberto a mudança. E se o aluno tem uma opinião, ele não liga para a opinião do aluno, não ouve realmente o que o aluno fala (Júlia - E. 04/07/2025).

A fala de Júlia exemplifica que o oposto do amor pedagógico não se limita à ausência de afeto, mas se manifesta em práticas inflexíveis e pouco dialógicas, nas quais o aluno não é reconhecido como participante ativo do processo educativo. Essa compreensão reforça o diálogo como elemento essencial da prática amorosa, como apontado por Freire (1996), e também a relevância do bem-estar como dimensão constitutiva do ensino e da aprendizagem em diálogo com Mercer (2021), o que destaca, por sua vez, a importância do suporte emocional e relacional em contextos educacionais. A ausência de escuta e de abertura à participação do aluno aparece, assim, como um elemento central de desumanização, em consonância com hooks (2021), que discute a recorrente incompreensão do que seja autoridade pedagógica e autoritarismo.

De acordo com hooks (2021), a ausência de limites claros na definição do amor pode favorecer práticas de abuso, humilhação e medo, entendidas pela autora como opostas ao cuidado e ao apoio, elementos centrais do amor pedagógico. Essa perspectiva ajuda a compreender os dados empíricos onde os participantes associam a ausência de amor pedagógico à produção de ambientes marcados por medo e insegurança.

Em contraste com essas práticas, Tessa destaca a importância de construir um espaço pedagógico no qual o erro seja legitimado como parte do processo de aprendizagem: “Eu tento sempre fazer com que os alunos se sintam confortáveis, principalmente para errar, porque aprender uma língua envolve errar muito. Então eu tento criar esse espaço em que eles não tenham medo de falar” (E. 30/06/2025). Ao enfatizar seu empenho em criar um ambiente no qual o aluno não tema errar, a participante revela que o oposto do amor pedagógico se manifesta justamente em situações de produção de medo, silenciamento e insegurança emocional. Assim, a ausência de uma postura amorosa surge associada a práticas que inibem o bem-estar, a participação e comprometem a aprendizagem.

A participante Fátima oferece dados que permitem ampliar essa discussão ao apresentar uma crítica de caráter mais sistêmico, descrevendo o oposto do amor pedagógico como um “ensino tecnicista [...] sem respeito, afeto e compromisso, que reforça um sistema de opressão baseado em produtividade” (Q. 28/04/2025). Essa compreensão se relaciona ao apontado por Barcelos e Coelho (2016), onde discursos de neutralidade, eficiência e produtividade podem obscurecer dimensões éticas e relacionais na docência, contribuindo para práticas pouco sensíveis às experiências dos alunos. A recorrência dessa oposição nos excertos analisados sugere que os participantes compreendem o amor pedagógico a partir de um contraste ético entre práticas que promovem acolhimento e práticas que produzem exclusão ou silenciamento.

Essa dimensão política do amor pedagógico torna-se ainda mais evidente quando Tessa sintetiza o oposto dessa prática como “ensino violento” (Q. 27/05/2025), apontando para formas de violência simbólica, estrutural e social presentes no cotidiano educacional. Fátima ilustra essa experiência ao relatar situações de violência vividas no espaço acadêmico:

Excerto 8: [...] sofri muita violência no espaço de sala de aula. E aí ver o espaço acadêmico com olhos diferentes é meio complicado, é meio difícil. E também pela minha identidade, né? Como uma pessoa negra, como mulher, sendo de camada popular e tudo mais. Então, são esses pequenos gestos que impactam não só no meu aprendizado, mas em toda a minha jornada (Fátima - NO. 13/05/2025).

Como observado na fala de Fátima, a ausência de amor pedagógico não se manifesta somente como frieza na relação, mas como experiências concretas de violência simbólica e institucional, permeadas por questões de desigualdade e preconceitos ligados à raça, gênero e classe social. Ao relatar o impacto desses “pequenos gestos” em sua trajetória acadêmica, a participante explicita como práticas pedagógicas desumanizadoras afetam suas identidades, bem como a aprendizagem e o próprio sentido de pertencimento ao espaço universitário.

Esses relatos expressam que, para os participantes, o amor pedagógico assume um caráter político e transformador, sendo compreendido como uma prática que promove reconhecimento, justiça e inclusão, em oposição a relações autoritárias ou desumanizadoras (Barcelos e Coelho, 2016; hooks, 2021). Por fim, Fátima e Maria enfatizam que o amor pedagógico não se confunde com permissividade ou amizade, mas envolve responsabilidade, rigor e dedicação ao trabalho docente. Maria destaca essa compreensão ao relacionar o amor pedagógico ao compromisso profissional:

Excerto 9: Fazer bem o meu trabalho como professora. Gostar, amar o que eu faço, pra depois transbordar esse amor pros outros. Eu acredito que dentro da sala de aula, como posso fazer isso? Estudando bastante, procurando realmente auxiliar os estudantes — eu acho que isso é uma prova de amor também porque amor é sacrifício (Maria - E. 27/06/2025).

Essa fala de Maria reforça a compreensão do amor pedagógico como uma prática que exige esforço, investimento e compromisso ético com o trabalho docente. Ao associar o amor ao estudo, à preparação e ao “sacrifício”, a participante distancia-se de visões afetivas romantizadas ou espontaneístas, enfatizando o rigor profissional como forma de cuidado com os estudantes. Nesse sentido, o amor pedagógico é compreendido não como permissividade ou proximidade indiscriminada, mas como dedicação consciente ao processo de ensinar e aprender.

De modo geral, os relatos indicam que o oposto do amor pedagógico se manifesta em práticas marcadas pela ausência de escuta, pela rigidez, indiferença e criação de situações produtoras de medo, configurando relações pedagógicas desumanizadoras. Em contraste, os participantes compreendem o amor pedagógico como uma prática que exige dedicação, trabalho, compromisso ético e responsabilidade profissional, distanciando-se de concepções permissivas ou romantizadas. Essa oposição reforça a compreensão do amor pedagógico não como espontaneidade afetiva, mas como uma escolha ética situada no exercício da docência.

4.1.3 Planejamento e centralidade do aluno

O planejamento pedagógico orientado para as necessidades dos alunos aparece de forma recorrente nas falas dos participantes como um elemento fundamental do amor pedagógico. Ao longo das respostas aos questionários e das narrativas, os participantes associam uma prática amorosa à atenção ao estudante como sujeito do processo de ensino e aprendizagem, o que envolve preparar aulas, materiais e avaliações de forma cuidadosa, bem como manter abertura para ajustes e flexibilizações ao longo do percurso. Nessa perspectiva, o amor pedagógico se manifesta além das relações interpessoais, estando presente também nas escolhas pedagógicas e no modo como o professor planeja e organiza e desenvolve sua prática, considerando as especificidades dos alunos e as condições concretas da sala de aula.

Ao refletirem sobre suas experiências docentes e sobre suas identidades como professoras em formação comprometidas com o amor pedagógico, Júlia e Tessa enfatizam a atenção ao aluno como elemento central de sua prática. Júlia destaca a importância de

valorizar os diferentes ritmos e etapas do processo de aprendizagem, afirmando: “Valorizo cada etapa de aprendizagem do aluno e tenho atenção às falas e opiniões” (Q. 08/06/2025). De modo semelhante, Tessa associa o amor pedagógico ao cuidado com o aluno em sua dimensão emocional, em concordância com Aragão (2005), ao afirmar “Me importo com meus alunos e como eles estão se sentindo” (Q. 27/05/2025). Esses excertos indicam que, para as participantes, ser um professor amoroso implica reconhecer o estudante como sujeito do processo educativo, cujas vozes, experiências e emoções devem ser consideradas nas decisões pedagógicas.

Sobre esse assunto, Freire (1996), ao conceber a educação como uma prática dialógica, fundamentada na escuta, no respeito mútuo e na construção compartilhada do conhecimento, se relaciona diretamente com a percepção do estudante como sujeito. Essa atenção ao aluno, destacada por Júlia e Tessa, não se restringe à dimensão relacional da prática docente, mas se desdobra em escolhas pedagógicas concretas, entre as quais a preparação de materiais e o planejamento ocupam lugar central.

A preparação de materiais didáticos aparece nos relatos dos participantes como um espaço concreto no qual a centralidade do aluno se materializa na prática docente. Planejar aulas, selecionar conteúdos e elaborar atividades não são descritos apenas como exigências técnicas, mas como escolhas pedagógicas orientadas pela atenção às necessidades, aos interesses e às condições dos estudantes. Assim, o cuidado com o planejamento é compreendido como uma expressão do amor pedagógico.

Com relação ao preparo das aulas, Fátima relata que o faz com “carinho e reflexão”, incluindo jogos e debates planejados a partir do perfil dos alunos (Q. 28/04/2025). Esse entendimento se relaciona à hooks (2003, 2021), que concebe o amor como uma prática que se concretiza em ações e escolhas pedagógicas capazes de tornar a aprendizagem mais significativa. De forma semelhante a Fátima, Júlia destaca como a empatia e o interesse genuíno pelo outro orientam a criação de materiais voltados à diversidade de características dos estudantes:

Excerto 10: Percebi como a empatia e o interesse genuíno pelo outro tornam o processo de ensino-aprendizagem mais significativo. Em uma das atividades, acompanhei colegas que se esforçavam para criar materiais que acolhessem os estudantes internacionais em sua diversidade cultural. Essa colaboração me marcou, pois todos estavam unidos pelo desejo de proporcionar uma experiência de pertencimento e respeito mútuo (Júlia - NE.17/06/2025).

A experiência relatada por Júlia expressa que a preocupação com as especificidades dos alunos no planejamento pedagógico também se constrói de forma coletiva e colaborativa. Ao destacar a criação de materiais voltados à diversidade cultural dos estudantes internacionais, a participante amplia a noção de cuidado para além da relação individual professor-aluno, situando-a em práticas pedagógicas compartilhadas que promovem pertencimento, respeito mútuo e inclusão. A empatia, nesse contexto, aparece como princípio orientador de escolhas didáticas sensíveis às diferenças e às múltiplas experiências dos estudantes.

A partir dessas experiências, observa-se que o planejamento de aulas e materiais é compreendido pelos participantes como um gesto intencional de cuidado, longe da neutralidade, que impacta tanto o bem-estar dos alunos quanto o próprio bem-estar docente. Ao longo das entrevistas, a atenção dedicada ao preparo de atividades e avaliações é mencionada como uma ação cotidiana capaz de favorecer o engajamento, a aprendizagem e o conforto emocional dos estudantes. Fátima reforça essas crenças ao mencionar professores que elaboram materiais “bem pensados”, atentos aos interesses manifestados pelos alunos. Ela acredita que essa prática motiva os estudantes, que passam a se dedicar às disciplinas quase sem perceber. Ao relatar situações em que o professor escuta e valoriza o *feedback* discente, Fátima exemplifica a relação com uma professora específica: “ela sempre pensava nos alunos, catava detalhes... e aí trazia na próxima aula” (E. 27/06/2025). A participante destaca a importância de o professor refletir sobre a própria prática e estar disposto a ajustar, substituir ou reformular suas escolhas pedagógicas. Nesse sentido, a centralidade do aluno no processo de ensino se expressa nas ações consequentes, isto é, na prática de sala de aula e na disposição para transformar o planejamento a partir do que emerge da relação pedagógica.

Os participantes também reconhecem que nem sempre é possível dedicar tempo e recursos suficientes ao preparo de atividades e à escolha de materiais didáticos, devido a fatores como conteúdo curricular a ser ensinado, carga de trabalho, tempo disponível, recursos financeiros e até mesmo o próprio bem-estar do professor. No entanto, esses limites não anulam a possibilidade de colocar o aluno no centro da prática pedagógica. Ao contrário, os relatos indicam que pequenas escolhas no cotidiano da sala de aula, como a forma de conduzir uma atividade, o tom de voz, as instruções dadas e a abertura para a participação, podem produzir impactos significativos na maneira como o estudante percebe e se dedica à aprendizagem.

A atenção dada ao aluno também se manifesta na forma como as avaliações são preparadas e conduzidas. Fátima destaca a importância de oferecer orientações claras durante processos avaliativos, compreendendo esse cuidado como um apoio tanto ao aluno quanto ao professor: “Essa questão de trazer orientações para certas avaliações, eu acho isso muito importante para o aluno, também para o professor, para ele avaliar, dar uma ajuda.” (E. 27/06/2025). Sua fala torna evidente que a centralidade do aluno não se restringe ao momento da aula, se estendendo às práticas avaliativas que são frequentemente percebidas como espaços de tensão e ansiedade.

Tessa reforça essa compreensão ao destacar que, mesmo em contextos marcados por dificuldades estruturais, como o ensino público, gestos simples podem favorecer o engajamento e o bem-estar dos alunos. Ao relatar suas experiências de estágio, a participante observa que práticas cotidianas de escuta e acolhimento, como cumprimentar os alunos, perguntar sobre seu dia ou demonstrar interesse por suas contribuições em sala favorecem o bem-estar estudantil: “Às vezes o aluno só quer falar. Não precisa ser nem inglês, mas mostrar que o aluno está sendo escutado, perceber e mostrar que você está prestando atenção” (E. 30/06/2025).

Esses relatos indicam que a centralidade do aluno se expressa não apenas em grandes intervenções pedagógicas, pois pequenas ações cotidianas podem reconhecer o estudante como sujeito do processo educativo e o valorizar como tal. Ao mesmo tempo, os participantes demonstram consciência das condições materiais e institucionais que moldam o trabalho docente, evitando uma idealização da prática pedagógica. Essa leitura reforça a compreensão do amor pedagógico como uma prática possível dentro de limites concretos e não como uma exigência moral abstrata, em consonância com a concepção de cuidado proposta por Goldstein e Lake (2000), que enfatiza a consideração das condições do cuidador.

4.1.4 Vivências e reconhecimento do estudante enquanto indivíduo

As vivências acadêmicas descritas pelos participantes revelam que o reconhecimento do estudante enquanto indivíduo constitui um elemento central das experiências associadas à pedagogia amorosa. Ao longo de suas trajetórias, os participantes relacionam práticas pedagógicas marcadas pela escuta, pelo cuidado, pela atenção às singularidades dos alunos e também pelo acolhimento, segurança e pertencimento ao ambiente educacional.

Com exceção de Maria, os demais participantes relataram vivências positivas relacionadas à pedagogia amorosa durante os anos de estudo na universidade. Jimin, por exemplo, mencionou ter tido contato com “professoras com abordagem bastante amorosa” (Q. 13/04/2025), enquanto Tessa descreveu professoras que demonstravam cuidado, flexibilidade e atenção às necessidades dos alunos. Júlia, por sua vez, associou essas experiências à “segurança e empatia” (Q. 13/04/2025). Esses relatos sugerem que práticas pedagógicas amorosas são percebidas pelos participantes como promotoras de acolhimento, motivação e confiança, elementos centrais para o bem-estar e promoção do processo de aprendizagem.

Um aspecto recorrente nas narrativas é a valorização de gestos cotidianos (como cumprimentos, perguntar se os alunos estão bem e se atentar às respostas) muitas vezes percebidos como simples ou rotineiros pelos professores, mas profundamente significativos para os estudantes. Fátima enfatiza que pequenas ações de atenção e cuidado tiveram impacto direto em seu sentimento de pertencimento e em seu percurso formativo:

Excerto 11: São gestos que parecem mínimos, mas para o aluno eles têm um peso muito grande. Trazem conforto, acolhimento, pertencimento. Para mim, estar na universidade é muito difícil, ocupar esse espaço nunca foi algo que eu imaginei possível. Esses pequenos gestos impactam não só no meu aprendizado, mas em toda a minha jornada, me dão mais motivação, mais confiança e mais bem-estar (Fátima - NO. 13/05/2025).

O amor pedagógico contribui para o reconhecimento do estudante enquanto indivíduo, favorecendo pertencimento e valorização, como percebemos na fala de Fátima. Esse reconhecimento está diretamente associado à criação de ambientes educativos emocionalmente seguros, nos quais o aluno se sente legitimado em sua trajetória, conforme discutido por Talbot & Mercer (2018) e Mercer (2021).

Ainda nas narrativas, os participantes relatam experiências desde a educação básica até o ensino superior, em contextos públicos e privados, destacando características semelhantes em professores que consideram amorosos: escuta, diálogo, cuidado genuíno, empatia, postura respeitosa em sala de aula e atenção às escolhas pedagógicas. Fátima exemplifica essa percepção ao comentar sobre uma professora do ensino fundamental:

Excerto 12: Ela tinha um cuidado muito especial com o ensino da língua inglesa. Fazia exercícios vocais com a gente para ajudar na pronúncia. Tinha uma delicadeza com o ensino da língua inglesa naquele contexto de escola pública (Fátima - NO. 13/05/2025).

Para a participante, o simples fato de se importar com os estudantes e adaptar a prática pedagógica já configurava uma expressão de amor pedagógico. Ao relatar outra experiência, agora no curso de Letras, Fátima reforça essa compreensão ao associar o amor pedagógico ao compromisso ético com a profissão: “Esse amor que ela tinha pela profissão vinha acompanhado de muito cuidado com a turma, diálogo, respeito e delicadeza” (NO. 13/05/2025). As experiências aqui narradas apontam para uma compreensão da pedagogia amorosa que vai além de gestos afetivos pontuais, configurando-se como uma postura pedagógica integral, orientada pelo reconhecimento do estudante como sujeito do processo educativo.

No caso de Fátima, essa postura foi especialmente significativa em momentos de maior vulnerabilidade pessoal, quando ela se percebia como uma “aluna problema”. A atuação da professora, ao manter expectativas altas, oferecer apoio e compartilhar experiências, rompeu com estigmas e tornou-se fonte de motivação. A concepção de educação proposta por Freire (1996) e hooks (2003) oferece uma chave de leitura para compreender essa postura docente, ao defender que ensinar exige acreditar nos educandos e recusar práticas que os reduzam a rótulos ou estigmas.

Tessa relata sua experiência em uma turma de Inglês no período de retorno às aulas presenciais após a pandemia, marcada por grande desnivelamento entre os alunos. Nesse contexto, destaca a postura de uma professora que buscava tornar as aulas mais acolhedoras e motivadoras por meio de dinâmicas diferenciadas e de uma relação atenta às necessidades dos estudantes. Diante das dificuldades enfrentadas pela turma, a professora adotou uma postura honesta e cuidadosa, orientando os alunos com maior defasagem a considerarem alternativas como cursar o CELIN¹² ou mudar temporariamente de habilitação, com o objetivo de evitar reprovações futuras. A participante avalia essa atitude como ética, empática e responsável, especialmente quando contrastada com práticas docentes mais punitivas ou indiferentes:

Excerto 13: Ela mandou um papo muito real. Mas mesmo nesse papo ela foi muito, muito querida, muito honesta, porque tem professores que estariam nem aí, tipo: ‘ah, f***-se se está desnivelado, vou te dar zero aqui nas provas, você vai continuar repetindo e não sei o quê’. E ela foi muito sincera [...] (Tessa - E. 30/06/2025).

¹²Curso de Extensão em Língua Inglesa: “O CELIN surgiu em 1998 a partir da iniciativa de professores do Departamento de Letras (DLA) da UFV que buscavam criar um ambiente propício para o aperfeiçoamento profissional dos estudantes vinculados ao DLA, por meio da oferta de cursos de língua inglesa a baixo custo para a comunidade.” Disponível em: <<https://celin.ufv.br/conheca-o-celin/>>.

O relato exhibe uma atuação docente marcada pelo cuidado, pela empatia e pela responsabilidade pedagógica em um contexto educacional atravessado por condições excepcionais decorrentes da pandemia. Ao reconhecer o desnivelamento da turma como consequência desse período e ao propor estratégias pedagógicas ao longo do semestre, a professora demonstra sensibilidade às trajetórias individuais dos estudantes. Sua comunicação franca, ainda que difícil, constitui uma forma de cuidado que respeita o aluno como sujeito, articulando exigência acadêmica e compromisso ético. Esse tipo de prática, muitas vezes naturalizada por quem a realiza, pode ser profundamente significativa para quem a recebe, conforme discute Curry (2016) ao tratar do papel do carinho nos rituais escolares.

Tessa destaca também que essa postura de cuidado se estende a outros espaços formativos, como projetos de extensão, programas e bolsas, nos quais se sentia acolhida e apoiada, especialmente em situações conflituosas.

Excerto 14: Eu sempre senti que ela [coordenadora do projeto de extensão] defendia muito a gente quando tinha algum problema com aluno e essas coisas. Ela nunca foi esse tipo de pessoa — porque a gente vê isso em cursinho, né? “Não, ele é nosso aluno, a gente não pode perder aluno, ir contra o aluno”. E sempre que aconteceu alguma situação comigo e com algum o aluno ela sempre ficou do meu lado, sempre. Então isso também é uma coisa muito... Muito que eu me sentia muito querida, muita acolhida, muito defendida na verdade (Tessa - E. 30/06/2025).

Esses espaços formativos ampliam as possibilidades de vivência da pedagogia amorosa para além da sala de aula, evidenciando que o cuidado também se constrói em práticas institucionais e apoio e reconhecimento conforme discutido por Goldstein e Lake (2000).

O participante Jimin associa diretamente o reconhecimento do estudante como sujeito e a escuta docente ao sentimento de pertencimento e à motivação para se engajar nas atividades acadêmicas. Ao refletir sobre suas experiências quando podia falar de si mesmo em sala, ele destaca que não se tratava de uma necessidade de desabafo pessoal, mas do reconhecimento de sua presença enquanto sujeito no espaço da sala de aula: “Não é que eu quero desabafar sobre meu dia. Mas é porque era uma atenção. E a gente sentia: nossa, que bacana, né? Não sou só mais um aluno. A pessoa se importa comigo.” (E. 24/06/2025).

Esse tipo de atenção, segundo o participante, o incentivava a se envolver mais ativamente nas aulas, realizar as leituras propostas e a se dedicar aos estudos, motivado

também pelo desejo de não decepcionar o professor. Ao aprofundar essa percepção, Jimin relata outra experiência marcada pela escuta e pela validação da voz discente:

Excerto 15: “Eu tinha uma outra professora que sempre ouvia a gente. Ela falava assim: ‘ah, preciso conversar com vocês. Não, vem cá, que eu vou te escutar. Você tem voz aqui. Isso é importante.’ Então, assim, isso faz a gente se sentir mais incluso, sabe?” (Jimin - E. 24/06/2025).

As experiências narradas por Jimin indicam que o reconhecimento do aluno enquanto indivíduo, alguém que é ouvido, considerado e legitimado em sua participação, constitui um elemento central para a construção do sentido de pertencimento. Esse dado reforça a compreensão freireana de que não há aprendizagem significativa em contextos nos quais o estudante se sente invisibilizado, conforme argumenta Freire (1996). A motivação relatada por Jimin emerge do vínculo e da relação ética estabelecida entre professor e aluno, e não de mecanismos de controle ou cobrança. Assim, as narrativas de Tessa e Jimin reforçam a escuta feita pelo professor de forma individual como um gesto pedagógico central para o reconhecimento do estudante, especialmente em contextos de vulnerabilidade acadêmica e pessoal.

Tessa, enquanto relembra experiências educativas amorosas, destaca um ponto não surgido nos dados até então: a afinidade com o professor. Ao refletir sobre sua relação com os professores do curso de Letras, ela admite que a afinidade como questão identitária de pertencimento desempenha papel importante na convivência professor-aluno, o que também é intrínseco a toda relação humana. Ela reforça essa crença ao mencionar como alunos mais novos do curso veem a questão do afeto e carinho de professores, utilizando uma professora que considera amorosa como exemplo:

Excerto 16: [...] ela é toda toda querida, desse tipo, né? Ela cuida muito dos alunos. O que é engraçado porque [...] eu acho que também depende da turma porque tem alguns alunos recentes que falam que eles não têm essa visão dela do mesmo jeito que a gente tem. E é uma coisa tão chocante! Porque eu acho que pelo menos a galera de antes, né? A galera antes [...] tem uma visão muito boa [da professora], as pessoas que eu vejo agora no curso não tem isso (Tessa - E. 30/06/2025).

A observação de Tessa sobre a afinidade aponta para a complexidade das relações pedagógicas e para a influência das crenças na forma como o cuidado é interpretado pelos estudantes. Diferentes interpretações sobre a atuação docente podem coexistir em uma mesma prática pedagógica, uma vez que crenças, expectativas e experiências prévias moldam a forma como os sujeitos percebem o ambiente educativo. Ainda assim, esse relato também remete à

importância da adaptação, flexibilidade e reflexão contínua sobre a própria prática docente, elementos já destacados anteriormente como constitutivos de uma pedagogia amorosa.

Maria relata em todos os instrumentos de coleta de dados não ter vivenciado experiências marcantes de pedagogia amorosa ao longo de sua trajetória acadêmica. Ainda assim, reconhece que o esforço docente para oferecer um ensino de qualidade contribuiu, em certa medida, para seu bem-estar, especialmente quando o ambiente de sala de aula se mostrava mais leve e acolhedor: “Para um ambiente de bem-estar em sala de aula, eu considero muito importante que o aluno se sinta à vontade” (NO. 26/05/2025). A experiência de Maria aponta que, mesmo na ausência de vivências explicitamente amorosas, o cuidado, a intenção pedagógica e o esforço docente podem influenciar positivamente o bem-estar do aluno, ainda que de forma mais limitada.

De modo geral, as narrativas indicam que as vivências de pedagogia amorosa são fundamentais para a construção de sentimentos de bem-estar, acolhimento, segurança e pertencimento, impactando a motivação, a autoestima e o engajamento acadêmico dos estudantes. Pequenos gestos de escuta atenta, diálogo e cuidado individualizado emergem como práticas centrais para o reconhecimento do aluno enquanto indivíduo, reforçando a relevância das dimensões afetivo-relacionais na formação e no desenvolvimento discente.

4.2 Amor pedagógico, bem-estar e pertencimento

Nesta seção, o amor pedagógico é analisado a partir de seus efeitos emocionais e formativos, especialmente no que se refere ao bem-estar e ao sentimento de pertencimento de alunos e professores em formação. Diferentemente da seção anterior, que focalizou práticas de reconhecimento do estudante enquanto indivíduo, o foco aqui recai sobre como essas práticas reverberam na permanência, no engajamento e na aprendizagem, configurando condições emocionais que sustentam a experiência educativa.

Nos dados analisados, o bem-estar emerge como uma condição para a participação ativa e para a permanência no espaço educativo, sobretudo em contextos marcados por insegurança, exigência acadêmica e uso de língua estrangeira. As falas dos participantes indicam que sentir-se acolhido, respeitado e emocionalmente seguro influencia diretamente o modo como alunos e professores se envolvem com as atividades pedagógicas.

A relação entre bem-estar emocional e engajamento pedagógico aparece de forma explícita no relato de Tessa, ao refletir sobre como sentir-se bem influencia sua prática docente e a participação dos alunos:

Excerto 17: Acho que quando você se sente bem, você faz seu trabalho melhor. E aí se você faz seu trabalho melhor isso reflete no que você vai sentir sobre você mesmo, autoconfiança, autoestima, confiança em você mesmo e no que você está fazendo. E para os alunos com certeza, se o aluno não se sentir bem ele não vai querer ficar na sala de aula ou não vai se importar, não vai fazer as atividades (Tessa - E. 30/06/2025).

A fala de Tessa sugere uma concepção de bem-estar como um fenômeno relacional e processual, no qual sentir-se bem impacta a prática pedagógica, que, por sua vez, retroalimenta a autoconfiança e a autoestima, conforme a perspectiva ecológica apresentada por Mercer (2021) e a forma como as emoções afetam a aprendizagem, apresentada por Aragão e Cajazeira (2017). No caso dos alunos, o bem-estar aparece como condição mínima para a permanência e o envolvimento nas atividades, especialmente em contextos de aprendizagem de línguas, nos quais o erro é inevitável. Ao afirmar que o simples fato de estar na sala de aula já pode ser compreendido como uma conquista, Tessa revela a fragilidade dos vínculos institucionais quando o bem-estar não está assegurado. Permanecer, nesse sentido, deixa de ser algo trivial e passa a representar resistência e esforço subjetivo. O amor pedagógico atua, assim, como um conjunto de ações que cria condições emocionais para que o aluno não abandone o espaço educativo, sustentando sua permanência e participação.

A relação entre bem-estar e práticas pedagógicas cotidianas aparece de forma explícita no relato de Tessa, ao associar o contexto emocional da sala de aula a elementos como o tom de voz do professor, a forma de abordagem e a escuta ativa. Para a participante, esses gestos, embora simples, tornam-se especialmente significativos em espaços de ensino público, nos quais os alunos frequentemente enfrentam condições de maior vulnerabilidade. Ao refletir sobre essas práticas, Tessa afirma:

Excerto 18: O jeito que você fala, como você se aproxima dos alunos. Eu acho que também tem algumas percepções. [...] Mostrar que o aluno está sendo escutado, perceber e mostrar que você está prestando atenção. Com certeza, eu acho que esse tipo de prática vai definir se o aluno vai querer ou não continuar na sala de aula (Tessa - E. 30/06/2025).

O excerto mostra que o bem-estar discente está diretamente relacionado a micro práticas pedagógicas que produzem reconhecimento e segurança emocional. O amor

pedagógico se manifesta, então, em gestos cotidianos que qualificam a relação educativa, em consonância com a perspectiva de hooks (2003, 2021) e Freire (1996), para quem o ato educativo exige respeito, escuta e abertura ao outro.

Ainda no eixo que articula amor pedagógico, bem-estar e pertencimento, os participantes mencionam o chamado “medo de decepcionar” como uma emoção positiva, vinculada não à punição ou à coerção, mas ao vínculo afetivo estabelecido com o professor. Trata-se de uma forma de regulação emocional baseada no cuidado e no respeito mútuo, e não no autoritarismo. Essa dinâmica aproxima-se da noção de autoridade ética discutida por hooks (2021), segundo a qual o engajamento discente emerge da qualidade da relação pedagógica, e não de mecanismos de controle.

Essa compreensão é reforçada no relato de Jimin, ao afirmar de forma direta a relação entre bem-estar e aprendizagem: “O bem-estar é fundamental, né? Porque se você não estiver bem, imagina como é que você vai ter uma aprendizagem de qualidade.” (E. 24/06/2025). A fala do participante explicita o bem-estar como condição estruturante da aprendizagem, e não como um aspecto acessório do processo educativo. Aprender torna-se inseparável das condições emocionais que sustentam a permanência, o engajamento e a participação dos estudantes. Essa interpretação converge com abordagens da psicologia positiva aplicada à educação, como a proposta por Seligman et al. (2009), ao compreender o bem-estar como um fator central para o desenvolvimento e o funcionamento humano em contextos educacionais.

Além da relação professor–aluno, os participantes também destacam a importância das relações estabelecidas entre os próprios colegas de sala para a construção do bem-estar. Tanto em suas experiências como estudantes do curso de Letras e professores em formação quanto em sua atuação como docentes, a construção de laços interpessoais é apontada como fundamental para a manutenção de um clima de respeito, apoio e cooperação em sala de aula, ampliando o sentimento de pertencimento ao grupo e à instituição.

Assim, a relação entre bem-estar e pertencimento também se manifesta em práticas que favorecem a integração entre os próprios alunos. Dessa maneira, o amor pedagógico não se restringe à relação professor–aluno, mas envolve a criação de condições para interações colaborativas no grupo:

Excerto 19: Nas primeiras aulas eu gosto muito de fazer uma integração para que os alunos se integrem, criem alguns laços, porque eu acho que esses laços são muito

importantes e que podem ajudar, eles podem se ajudar, e que eles podem se sentir assim: “eu me sinto bem nessa sala, se eu me sinto bem aqui, eu me sinto bem para vir às aulas, eu me sinto bem para lidar tanto com o professor quanto com os [outros] alunos” (Jimin - E. 24/06/2025).

A fala de Jimin ilustra como o amor pedagógico também se expressa na criação de espaços de convivência e integração entre os próprios alunos. Ao promover atividades que favorecem a construção de vínculos no grupo, o participante reconhece o pertencimento como condição para o bem-estar e para o engajamento nas aulas. Por essa perspectiva, a integração inicial não aparece como um recurso acessório, mas como uma escolha pedagógica intencional, voltada à construção de um ambiente no qual os estudantes se sintam confortáveis para participar, correr riscos de errar e aprender coletivamente.

Da mesma forma, a atenção à forma como o erro é tratado em sala de aula aparece associada ao bem-estar discente, especialmente em contextos de aprendizagem de línguas. Jimin enfatiza a importância de normalizar o erro como parte do processo, além de trabalhar para que a correção seja feita de forma acolhedora:

Excerto 20: Ok, eu estou aprendendo inglês, estou no processo, então o que eu preciso entender? Que eu vou errar, que eu vou cometer erros, que vai ser um pouco difícil, mas que isso é importante para o meu desenvolvimento. Então eu sempre tento frisar isso, tanto que em relação à correção eu fico muito preocupado com isso, sabe? Fico assim, *como é que eu estou corrigindo meus alunos?* Eu sempre pergunto “como é que vocês se sentem quando eu corrijo? Vocês gostam que eu corrija na hora ou depois chamo cada um de vocês?”. Eles dizem “não, pode corrigir na hora”. Aí eu vou e faço a correção (Jimin - E. 24/06/2025).

Ao reposicionar o erro como parte constitutiva do processo de aprendizagem, Jimin destaca a redução da ansiedade e favorecimento à participação. Novamente, destaca-se também o diálogo e a troca com os estudantes, buscando sempre ouvi-los e considerar suas necessidades.

Júlia reforça essa compreensão ao relacionar diretamente o bem-estar emocional ao engajamento cognitivo, especialmente a partir da admiração e do vínculo estabelecidos com o professor. Ao refletir sobre sua experiência como aluna, a participante afirma:

Excerto 21: Eu acho que [o desenvolvimento emocional e o intelectual] andam juntos. Quando você tem realmente essa admiração por um professor nessa questão do desenvolvimento emocional, acaba tendo um interesse maior, então acaba ligando ao desenvolvimento intelectual também (Júlia - E. 04/07/2025).

Através dessa fala, Júlia revela uma crença de interdependência entre as emoções e a aprendizagem, indicando que a admiração pelo professor e a segurança emocional potencializam o interesse, o envolvimento e o investimento cognitivo dos alunos, relação já defendida por Aragão e Cajazeira (2017). Além disso, essa compreensão dialoga com Mercer (2021), ao afirmar que emoções e aprendizagem são dimensões inseparáveis da experiência educacional, especialmente em contextos de ensino e aprendizagem de línguas.

Maria associa o bem-estar emocional à possibilidade de estabelecer uma comunicação genuína entre professor e aluno, destacando que o desconforto emocional cria um “vácuo” relacional que impede tanto o diálogo quanto o feedback sobre a prática docente. Para a participante, quando o aluno não se sente à vontade em sala de aula, torna-se difícil expressar dúvidas, crenças ou dificuldades, o que limita a possibilidade de o professor refletir criticamente sobre seu próprio trabalho: “Porque se ele não se sente à vontade em sala, ele não vai se sentir à vontade para falar com a gente também, né?” (E. 27/06/2025). Ao aprofundar essa reflexão, Maria ressalta que o bem-estar é condição para que o professor se sinta seguro para investigar as crenças dos alunos sobre os processos de ensino e aprendizagem, salientando a importância de uma prática pedagógica reflexiva:

Excerto 22: Às vezes, como professor, a gente só passa a matéria e acha que está ótimo, acha que está dando tudo certo, mas não sabe como isso está chegando no aluno. Ele só vai falar com a gente se [ele] se sentir à vontade. Se ele não se sente bem ali, a gente nunca vai conseguir saber se o que está fazendo é realmente o que acha que está fazendo (Maria - E. 27/06/2025).

A reflexão de Maria aponta que o bem-estar emocional não constitui apenas um efeito desejável da prática pedagógica, mas uma condição necessária para que o professor tenha acesso à avaliação de seus estudantes sobre o que e como ele ensina. Quando o estudante não se sente à vontade para se expressar, instala-se um “vácuo” na relação que impede o diálogo e limita a possibilidade de reflexão crítica sobre a própria prática docente. Nesse sentido, o cuidado com o contexto emocional da sala de aula aparece como elemento constitutivo de uma prática pedagógica reflexiva, e não como um aspecto periférico. Essa compreensão reforça uma interpretação freireana da educação, na qual o diálogo, a escuta e a reflexão crítica só se tornam possíveis em espaços que reconhecem o aluno como sujeito e criam condições para sua participação efetiva.

O contexto da pandemia de Covid-19 intensificou as experiências emocionais vividas pelos participantes, impactando de forma significativa suas crenças sobre o amor pedagógico,

bem-estar e pertencimento. Embora nem todos tenham mencionado explicitamente a pandemia em todos os instrumentos, Jimin, Maria, Fátima e Tessa estavam nos primeiros anos do curso de Letras quando se depararam com o ensino remoto, o isolamento social e as incertezas institucionais, elementos que marcaram profundamente suas trajetórias formativas.

Nesse contexto pandêmico, as narrativas apontam uma valorização ainda maior de atitudes de cuidado, acolhimento e atenção individual. Júlia, que ingressou no ensino superior quando as atividades acadêmicas presenciais já haviam sido retomadas, relembra uma experiência que considera amorosa justamente por ocorrer em um período ainda marcado pelos efeitos emocionais da pandemia:

Excerto 23: Uma experiência que considero amorosa aconteceu quando uma professora do curso de inglês se mostrou sempre disponível para esclarecer dúvidas e oferecer apoio além do conteúdo obrigatório. Lembro que ela costumava enviar materiais extras e se preocupava com nosso estado emocional, principalmente durante a pandemia. Essa atitude fez toda a diferença, pois mostrava que ela enxergava cada aluno como pessoa e não apenas como um número (Júlia - NE. 17/06/2025).

Como apresentado por Júlia, em contextos de crise, o reconhecimento do estudante enquanto indivíduo e a atenção ao seu bem-estar emocional ressaltam a importância de pedagogias amorosas para a sustentação do bem-estar discente. De forma semelhante, Tessa relata que, ao retorno às aulas presenciais após o período de ensino remoto, pequenas ações afetivas tiveram impacto significativo em seu bem-estar e engajamento, especialmente em uma turma marcada por grande desnivelamento entre os alunos:

Excerto 24: Era a primeira disciplina de língua inglesa que eu participava depois da pandemia, então a sala estava bastante desnivelada. Toda semana, sem exceção, essa professora levava alguma coisa para os alunos. No final do semestre, ela confessou que queria que os alunos associassem a disciplina a algo bom e prazeroso (Tessa - NE. 14/06/2025).

É possível observar nos relatos de Júlia e Tessa que, durante e após a pandemia, práticas pedagógicas amorosas, expressas em gestos simples de atenção, cuidado e flexibilidade, funcionaram como recursos de apoio emocional, favorecendo o sentimento de pertencimento, a motivação e a continuidade da aprendizagem em um cenário de instabilidade emocional e acadêmica.

Com apresentação das falas dos participantes sobre o amor pedagógico, esta subseção destaca o amor como promotor da aprendizagem, do bem-estar, pertencimento e

engajamento. Ao se esforçarem para criar ambientes emocionalmente seguros e sustentados por relações de cuidado e respeito, os professores mediam a aprendizagem de conteúdos e possibilitam a permanência simbólica e emocional dos alunos no espaço educativo. Exemplo disso é que a situação de pandemia não somente ressaltou a importância do amor pedagógico, como também evidenciou sua dimensão ética e política: a atenção ao outro, mesmo em situações de crise coletiva, constitui um princípio fundamental da prática docente comprometida com a formação humana.

Com o intuito de sistematizar as ações pedagógicas que os participantes associam à promoção do bem-estar, apresento uma síntese das práticas identificadas como amorosas ao longo das narrativas e entrevistas. O Quadro 2 organiza essas ações de forma interpretativa, evidenciando sua relação com os efeitos percebidos no bem-estar discente.

Quadro 2 – Ações pedagógicas amorosas e promoção do bem-estar

| Ações pedagógicas amorosas | Descrição/Exemplos | Efeitos percebidos no bem-estar |
|-----------------------------------|--|--|
| Escuta ativa | Atenção às falas, dúvidas e experiências dos estudantes | Sensação de acolhimento e segurança |
| Flexibilização responsável | Negociação de prazos e atividades considerando contextos reais | Redução da ansiedade e do estresse |
| Feedback respeitoso | Correções cuidadosas, sem exposição ou humilhação | Confiança e motivação |
| Planejamento sensível | Aulas organizadas que consideram o ritmo da turma | Tranquilidade e engajamento |
| Reconhecimento do estudante | Valorização de trajetórias, saberes e esforços | Sentimento de pertencimento |

(Fonte: Autoria Própria, 2025)

A síntese apresentada no Quadro 2 mostra que o amor pedagógico, conforme compreendido pelos participantes, se manifesta predominantemente por meio de ações relacionais e éticas, e não apenas por gestos afetivos isolados ou espontâneos. Práticas como a escuta ativa, o feedback respeitoso e o reconhecimento das trajetórias dos estudantes aparecem como elementos centrais na construção de ambientes de aprendizagem marcados pelo acolhimento, pela segurança e pelo engajamento.

Observa-se, ainda, que essas práticas estão diretamente relacionadas a uma concepção de docência comprometida com a responsabilidade pedagógica, na qual o cuidado se expressa também no planejamento das aulas, na organização do trabalho docente e na atenção às condições concretas de aprendizagem. Esses resultados reforçam a compreensão do bem-estar como fenômeno relacional, construído nas interações pedagógicas, e sustentam as concepções de que o amor pedagógico se configura como uma prática intencional, situada e baseada por escolhas éticas.

4.3 Amor pedagógico e a construção de limites e autoridade

Esta seção discute como os participantes compreendem o amor pedagógico em relação ao estabelecimento de limites, autoridade e profissionalismo docente. Em oposição a uma interpretação que associa o amor pedagógico à permissividade ou à ausência de rigor, os relatos analisados demonstram que o cuidado, a escuta e o acolhimento são entendidos como práticas que coexistem com a necessidade de estabelecer fronteiras claras na relação pedagógica. Assim, o amor pedagógico é concebido não como fragilização da autoridade docente, mas como uma forma ética e responsável de exercê-la.

Os participantes rejeitam uma concepção romantizada do amor pedagógico, compreendendo-o como uma prática que envolve cuidado e afeto, mas também limites claros, autoridade e responsabilidade profissional. O amor pedagógico, nessa perspectiva, não se confunde com amizade ou permissividade, mas reconhece a assimetria da relação professor–aluno e a responsabilidade inerente à função docente.

Júlia explicita essa distinção ao comparar relações familiares e de amizade com a relação pedagógica. Para a participante, embora todas envolvam cuidado, a relação entre aluno e professor deve ser marcada por um caráter profissional. Sua experiência no PIBID¹³ reforça essa crença, ao indicar que a “liberdade excessiva” pode ser interpretada pelos alunos, especialmente crianças, como ausência de limites, resultando em confusão de papéis e, em alguns casos, desrespeito. O amor pedagógico, portanto, não é entendido como permissividade, mas como uma postura que reconhece o aluno como sujeito, sem abdicar da autoridade docente, conforme defendem Freire (1996), Barcelos e Coelho (2016) e hooks (2021). Esses autores afirmam que a prática educativa exige rigor, responsabilidade e

¹³ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

compromisso ético, sendo incompatível tanto com o autoritarismo quanto com a omissão pedagógica.

Maria ilustra essa distinção ao afirmar que os professores não precisam, e nem devem, ocupar o lugar de amigos dos alunos, sobretudo no contexto universitário. Para ela, o cuidado se manifesta quando o professor orienta, acompanha e oferece instruções claras sobre o que é esperado no processo de aprendizagem, especialmente em um curso de Letras, no qual muitas demandas exigem ampla autonomia discente. Para Maria, o sentimento de ser cuidada emerge da dedicação profissional do docente em auxiliar o aluno a compreender o que precisa ser feito. Ainda que reconheça que relações de amizade possam se desenvolver ao longo do tempo, ela ressalta que a amizade não anula, nem deve anular, a natureza profissional da relação pedagógica:

Excerto 25: Eu tava pensando muito nesse sentido de ser professor, pensando naquilo que o estudante precisa, sabe, o que ele realmente necessita para aprender. Eu associei muito com o conceito de amor que eu já conheço, no sentido de cuidado, sentido de pensar naquilo que o aluno precisa, se preocupar com como o aluno se sente, se ele está realmente aprendendo (Maria - E. 27/06/2025).

A reflexão de Maria destaca o amor pedagógico associado a uma forma de cuidado profissional que se expressa na orientação, no acompanhamento e na atenção às necessidades reais do estudante, sem a dissolução dos papéis entre professor e aluno. Ao enfatizar que o cuidado envolve pensar no que o aluno precisa para aprender e em como ele se sente no processo, a participante desloca a noção de amor pedagógico de uma proximidade afetiva informal para uma postura ética e responsável, especialmente relevante no contexto universitário, marcado por expectativas de autonomia discente. Nessa perspectiva, o cuidado pedagógico se configura como uma prática ética e responsável, tal como discutido por Goldstein e Lake (2000).

Jimin também contribui para essa compreensão ao delimitar claramente os contornos do amor pedagógico. Para ele, o professor não ocupa o papel de psicólogo, mas pode e deve demonstrar interesse genuíno pelo bem-estar do aluno. Gestos como tranquilizar, escutar e adiar conversas mais profundas para momentos apropriados revelam uma postura cuidadosa e consciente dos limites da atuação docente:

Excerto 26: Ouvir meus alunos, dar oportunidades pra eles, mas também pôr o limite, né? Sei lá, tudo tem limite. Você pode falar, mas vamos lá. Não achar que você está mandando na minha sala de aula, não. [...] Dar essa abertura, ouvir, tratar

bem, sabe? Conversar. Então, assim, acho que tudo isso é importante. Porque, às vezes, assim, o aluno dá trabalho? Dá. Mas pode ser uma questão que ele está se sentindo triste. Ou que ele está precisando de visibilidade (Jimin - E. 24/06/2025).

O participante destaca ainda a necessidade de o professor ter cuidado com as palavras, com as brincadeiras e com a forma de se dirigir aos alunos, reconhecendo o impacto que essas interações podem ter. Ao diferenciar o afeto vivido em contextos pessoais daquele presente na sala de aula, Jimin redefine o amor pedagógico como uma prática voltada à inclusão, ao pertencimento e à mediação da aprendizagem, e não à facilitação excessiva ou à ausência de rigor.

Essa crença é evidenciada quando o participante afirma que aulas marcadas pelo amor pedagógico não são necessariamente “fáceis”, mas são aulas nas quais o aluno se sente incluído, se sente parte do processo. Trata-se de uma autoridade que se constrói pela relação e pelo respeito, e não pela imposição, conforme a noção de autoridade ética discutida por hooks (2021). Segundo a autora, o professor pode exercer liderança e estabelecer limites sem recorrer a práticas autoritárias, promovendo um ambiente de aprendizagem baseado na confiança e no reconhecimento mútuo.

Os dados referentes à participante Fátima nos ajudam a aprofundar ainda mais essa discussão, uma vez que ela enfatiza que o acolhimento precisa coexistir com a postura profissional. Para a participante, a rigidez faz parte do trabalho docente, mas o modo como o rigor é praticado, as palavras escolhidas, o tom adotado e a intenção das ações são determinantes. O respeito e o carinho não excluem a correção, mas a orientam:

Excerto 27: Eu acho que é isso, esse acolhimento, sem perder a postura. Acho que o professor deve ter uma certa rigidez com os alunos, mas como é que essa rigidez é passada? Quais palavras são utilizadas nesse discurso? A gente tem que puxar a orelha do aluno, mas quais palavras a gente escolhe utilizar para puxar a orelha? Acho que o respeito tem que sempre prevalecer e um certo carinho (Fátima - E. 27/06/25).

Fátima propõe uma ressignificação crítica do conceito, ao discutir o estigma associado ao termo “pedagogia amorosa”, afastando-o de uma leitura sentimentalista e aproximando-o de um projeto educacional comprometido com a reflexão, a qualidade do ensino e o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos. Segundo a participante, a pedagogia amorosa tem uma tendência muito mais crítica do que os laços afetivos que construímos com os nossos familiares, amigos e outros relacionamentos que temos, pois ele visa reflexão e educação de qualidade.

Por fim, Fátima ainda contribui para a diferenciação entre autoridade e autoritarismo, afirmando que o conforto dos alunos em sala de aula não decorre da ausência de autoridade, mas da rejeição de posturas autoritárias:

Excerto 28: Quando o professor não tem a postura de autoridade. Não que o professor não tenha que ter postura de autoridade, né? Vou reformular. Isso. Quando o professor não tem uma *postura autoritária* e quando ele respeita os alunos, quando o respeito é mútuo e quando as necessidades de aprendizagem dos alunos são atendidas, né? (Fátima - E. 27/06/25).

Ao diferenciar autoridade de autoritarismo, Fátima exemplifica que o conforto dos alunos em sala de aula não decorre da ausência de limites, mas da construção de relações pedagógicas baseadas no respeito mútuo e na atenção às necessidades de aprendizagem. Quando essas condições estão presentes, o ambiente pedagógico torna-se mais seguro e propício à participação efetiva dos estudantes. Assim, os relatos da participante analisados indicam que o amor pedagógico não se opõe à autoridade, mas a ressignifica, afastando-se tanto da permissividade quanto de práticas autoritárias e desumanizadoras.

Nesse sentido, o amor pedagógico é compreendido como um princípio político-pedagógico, e não somente afetivo. Conforme argumenta Fátima, não é possível pensar em educação de qualidade sem pensamento crítico, e a pedagogia amorosa, longe de ser ingênua ou sentimentalista, exige posicionamento, intencionalidade e compromisso com a formação dos alunos. Essa interpretação se alinha à concepção de educação como prática ética e política (Freire, 1979, 1996), e com a pedagogia engajada (hooks, 2013), segundo a qual o afeto não elimina o rigor pedagógico, mas o fortalece.

Em síntese, esta subseção demonstra que, para os participantes, amar pedagogicamente implica exercer uma autoridade ética, marcada pela atenção às necessidades dos alunos, pela escolha cuidadosa das palavras e pelo modo como limites e correções são comunicados. Trata-se de uma prática situada e responsável, profundamente comprometida com a aprendizagem e com a formação humana, na qual o respeito e o cuidado orientam, e não substituem, a exigência pedagógica.

4.4 Tensões e práticas que levam ao mal-estar

Esta categoria apresenta as tensões que atravessam a experiência educacional e que produzem sofrimento, comprometendo o bem-estar, o engajamento e a aprendizagem. Diferentemente das categorias anteriores, nas quais o amor pedagógico é descrito como potência formativa, aqui emergem práticas marcadas pela desvalorização, ironia, indiferença, rigidez excessiva e ausência de escuta. Os relatos revelam que essas práticas não apenas inviabilizam a construção do bem-estar, mas também deixam marcas profundas nos sujeitos, expondo contradições e limites institucionais na formação docente e na atuação pedagógica.

O relato de Fátima é particularmente contundente ao explicitar como práticas docentes podem se tornar fontes diretas de violência simbólica. Ao narrar experiências de racismo vivenciadas no ensino médio, a participante descreve a passagem de agressões entre colegas para situações protagonizadas por professores, incluindo comentários e “brincadeiras” humilhantes e maldosas que reforçam estigmas raciais. A cena em que um professor, durante uma avaliação, insinua que ela teria sido desonesta e escondido “cola” (ou seja, alguma resposta de questões da prova) em seu cabelo crespo e volumoso exemplifica, de forma extrema, a ausência de cuidado e de ética pedagógica. Esse comportamento é, pelo contrário, um sério ato de desrespeito e violência. Longe de qualquer forma de amor pedagógico, tal prática produziu sofrimento intenso, levando a participante a desejar abandonar os estudos e a desenvolver dificuldades de aceitação de sua própria identidade. Esse tipo de experiência se aproxima do que Bourdieu (1998) define como violência simbólica, à medida em que naturaliza desigualdades e legítimas agressões, sob o disfarce da autoridade institucional.

Já no contexto universitário, Fátima relata outras situações de desvalorização e rigidez docente que impactam diretamente seu bem-estar e sua trajetória acadêmica. A participante descreve um episódio em que um pedido de adaptação avaliativa não foi acolhido devidamente por um professor, mesmo respaldado por instâncias formais, já que se tratava de uma condição oftalmológica de saúde:

Excerto 29: Então teve uma prova dela que ela mandou um documento que não era editável. E aí eu passei muito estresse durante a prova porque ninguém conseguia editar o documento, eu não conseguia ler e eu tive uma ledora transcritora. E a minha ledora transcritora não estava conseguindo entender o texto também. [...] Aí eu fui conversar com a professora, ela falou que não tinha nada que ela podia fazer [...]. Só que na aula seguinte [...] ela começou a falar sobre o tamanho da fonte [...] e falou que algumas pessoas têm uma crença, que a pessoa pega o texto e [...] acha que não vai conseguir. Ela me deu uma olhada assim [...] e eu percebi que aquele recado ela estava dando para mim. [...] Foi uma situação muito desconfortável, porque ela chamou a condição que eu tenho, [...] que impacta a minha vida acadêmica e profissional, de crença. Enfim, então foi uma situação muito constrangedora (Fátima - E. 27/06/2025).

O episódio relatado por Fátima evidencia como práticas docentes marcadas pela rigidez e pela ausência de escuta podem se converter em formas de violência simbólica no contexto universitário. Ao deslegitimar uma condição de saúde que possui respaldo legal e institucional para adaptação de avaliação e expô-la de maneira indireta diante da turma, a professora reforçou uma relação assimétrica de poder que produziu constrangimento, sofrimento e insegurança. Nesse caso, o mal-estar não decorreu apenas de uma dificuldade pontual na avaliação, mas da forma como a autoridade docente foi exercida sem cuidado, sensibilidade ou responsabilidade ética.

Além disso, Fátima associa o mal-estar a práticas institucionais marcadas por avaliações inflexíveis, cronogramas exaustivos e planos de ensino pouco sensíveis às necessidades dos estudantes. Ao refletir sobre esses aspectos, a participante afirma:

Excerto 30: Eu fico meio insatisfeita e eu acho que o meu bem-estar é meio prejudicado por conta das formas de avaliação, por conta de cronogramas, de planos de ensino que não atendem às minhas necessidades e que também me deixam muito exausta. E acaba que traz um desconforto muito grande (Fátima - E. 27/06/25).

Ao afirmar que “o aluno cansado não vai conseguir aprender”, a participante explicita a relação direta entre condições institucionais, exaustão e mal-estar, indicando que o cuidado não pode ser pensado apenas em nível relacional, mas deve ser considerado também em termos estruturais. Em outras palavras, o bem-estar docente e discente é profundamente influenciado pelas condições institucionais de ensino e trabalho, conforme aponta Mercer (2021).

Tessa, por sua vez, narra experiências como estagiária no Ensino Médio que ilustram como práticas docentes marcadas por ironia, indiferença e punição podem produzir intenso mal-estar e sofrimento emocional nos estudantes. Em seus relatos, o exercício da autoridade aparece desvinculado do cuidado, revelando posturas desumanizadoras que comprometem o bem-estar e a aprendizagem. O episódio em que um aluno, por estar conversando, é colocado para fora da sala em um dia extremamente frio, seguido de risadas da professora ao vê-lo tremendo, ilustra uma postura punitiva e desumanizante, que ignora completamente o bem-estar do aluno:

Excerto 31: [...] ela [professora] falou: “ou você vai para direção ou você fica do lado de fora”. E é claro que ele não ia para direção. Ele ficou do lado de fora, mas

cara, era um dia muito frio, muito, tava todo mundo com muito casaco e ele tava com blusinha fina, sabe? E aí quando ele entrou para sala de novo, ele tava todo vermelho, ele tava tremendo e a professora riu e falou assim, “olha como você tá!” [tom de deboche] (Tessa - E. 30/06/2025).

O episódio relatado por Tessa é exemplo de uma prática disciplinar que transforma a autoridade docente em instrumento de punição e humilhação pública. Ao expor o estudante a condições físicas adversas e, posteriormente, ridicularizá-lo diante da turma, a professora legitima o sofrimento como estratégia pedagógica, produzindo mal-estar, medo e desumanização, em total ruptura com qualquer ética do cuidado.

Em outro momento, Tessa relata uma fala recorrente de uma professora que exemplifica a desqualificação dos estudantes e a recusa da autorreflexão pedagógica:

Excerto 32: ela falava muito claramente “esses meninos não aprendem nada não”. *Mas é você que está ensinando para eles!* Então se eles não estão aprendendo, isso seria uma reflexão da sua própria prática: por que eles não estão aprendendo se é você que está ensinando? (Tessa - E. 30/06/2025).

A fala da participante coloca em destaque uma lógica de culpabilização dos estudantes que desloca a responsabilidade pelo fracasso escolar exclusivamente para o aluno, desconsiderando o papel do professor e das condições pedagógicas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem. Ao afirmar que “esses meninos não aprendem nada”, a professora encerra a possibilidade de reflexão crítica sobre sua própria prática e reforça uma relação pedagógica marcada pela desvalorização e pela exclusão. Trata-se de uma postura que, longe de promover aprendizagem ou bem-estar, contribui para a produção de mal-estar, medo e desengajamento, pois nega ao aluno o reconhecimento como sujeito capaz de aprender.

No contexto universitário, Tessa também relata experiências de sofrimento associadas a interrupções constantes e ausência de escuta durante apresentações orais, que lhe provocaram ansiedade extrema e bloqueio emocional. A participante descreve a situação como tão intensa que a levou a reagir de forma que não condiz com sua identidade: “foi o único embate que eu tive assim, com algum professor, [...] que me levou a fazer uma coisa que eu não sou” (E. 30/06/2025). Em consonância com as experiências aqui relatadas, Maria, por sua vez, associa o mal-estar discente à indiferença pedagógica e ao desprezo pelo processo de aprendizagem. A participante explica: “Desprezo no sentido de fazer [o trabalho docente] de qualquer jeito, fazer tudo de qualquer maneira. Só ir lá, dar aula sem se importar com o aluno ou nem dar aula, né? Simplesmente ir lá, ficar fazendo outras coisas e não dar

aula, isso pra mim também é desprezo” (E. 27/06/2025). Para Maria, o desinteresse do professor em relação ao aprendizado do aluno, seja por “dar aula de qualquer jeito” ou por ocupar o tempo da aula com assuntos alheios ao processo formativo, constitui uma forma de desrespeito. Ainda que reconheça a importância da construção de vínculos, Maria critica práticas que deslocam o foco do ensino para o professor em detrimento da aprendizagem discente. Essa percepção reforça a ideia de que o amor pedagógico não se expressa apenas na afetividade explícita, mas também no compromisso com o ensino e com o direito do aluno de aprender (hooks, 2003; 2021).

Os relatos de Jimin exibem experiências ambíguas, nas quais práticas pedagógicas autoritárias e excludentes convivem com processos de ressignificação crítica da docência. O participante descreve experiências com professores sarcásticos, que aplicam estratégias de correções duras e fazem comentários inadequados que produzem medo, desconforto e sensação de exclusão. Um exemplo emblemático é a situação vivenciada durante o estágio, em que uma professora desconsiderava respostas alternativas oferecidas pelos estudantes e ignorava as necessidades de um aluno com dislexia, impondo uma lógica rígida e excludente de avaliação:

Excerto 33: Então existe a resposta A, B, C e D. Mas no livro só tem a resposta A. Então, se você respondia B, C ou D, ela desconsiderava isso, ela falava, “não, está errado” e você tinha que seguir o A. Então isso era muito ruim. Isso eu percebi na disciplina que eu fiz lá no estágio. E aí eu falei assim, meu Deus, isso não é amor. Isso não é amor. Isso aí é tipo assim, ah, eu vou trabalhar com o que dá pra eu trabalhar (Jimin - E. 04/07/2025).

Para Jimin, esse tipo de prática que não considera o saber do aluno não pode ser associado ao amor pedagógico, pois revela uma postura de acomodação profissional e descompromisso com a aprendizagem real dos alunos. Ao afirmar “isso não é amor”, o participante faz uma distinção clara entre o cumprimento formal de tarefas docentes e o exercício de uma prática pedagógica ética e comprometida com a aprendizagem e com o reconhecimento do aluno como sujeito. Ele comenta ainda sobre a necessidade de o professor exercitar a empatia em situações adversas, colocando-se no lugar do outro:

Excerto 34: Veio um pouco de como eu penso, sabe? Como é que às vezes eu me sinto. Porque, assim, muitas das vezes eu me sinto dessa forma. Então eu falo, e se os alunos estiverem se sentindo assim? Enquanto eu estou assistindo algumas aulas, eu me sinto dessa forma, eu me sinto assim. Mas e se os alunos também se sentiram da mesma maneira que eu senti? (Jimin - E. 04/07/2025).

Este excerto evidencia como a experiência emocional do próprio futuro professor funciona como parâmetro ético para a avaliação da prática pedagógica. Ao refletir sobre suas emoções enquanto aluno, Jimin demonstra sensibilidade às possíveis vivências dos estudantes, compreendendo o amor pedagógico como uma postura que exige atenção às emoções envolvidas no processo de ensino-aprendizagem e responsabilidade diante do impacto das práticas docentes.

Júlia também contribui para essa categoria ao relatar episódios de cobrança sem empatia, como a exigência de que estudantes utilizassem o horário de almoço para cumprir atividades externas, desconsiderando completamente suas condições de trabalho. Para a participante, ainda que as demandas acadêmicas precisem ser cumpridas, a ausência de escuta e de sensibilidade às condições concretas dos alunos revela uma prática que produz sofrimento e afasta o professor de uma postura pedagógica humanizada.

Em contraponto, Júlia descreve experiências positivas com professores que demonstram flexibilidade, abertura ao diálogo e disposição para adaptar cronogramas e leituras a partir das necessidades da turma. Esses relatos reforçam, por contraste, que o sofrimento não é inerente à exigência ou ao rigor acadêmico, mas à forma como esses elementos são conduzidos. Professores que escutam, negociam e ajustam suas práticas demonstram cuidado e compromisso com a aprendizagem, sem abdicar de suas responsabilidades pedagógicas:

Excerto 35: Então toda semana de aula ela abria e falava: “gente, o prazo disso aqui é isso aqui, tá bom? Quer que estende?”. Ela sempre tava ouvindo para ver se a gente queria que mudasse alguma coisa, ouvia muita opinião. Em algumas aulas o pessoal falou “nossa, tem muito texto, tá sendo muito corrido” “tá? Então vamos tirar um pouco”. Ela tirou um pouco dos textos porque estava realmente ficando uma leitura muito pesada. Então eu acho que isso eu vejo como um cuidado, uma preocupação de não só passar o que ela tem que passar, mas sim ver se a gente realmente está entendendo (Júlia - E. 04/07/2025).

O relato de Júlia exemplifica o que compreendemos, neste estudo, como amor pedagógico: uma prática ética que se manifesta na escuta, no diálogo e na disposição para ajustar o ensino às condições reais de aprendizagem dos estudantes. Longe de representar ausência de rigor, a flexibilização de prazos e leituras revela um compromisso sério com a formação, pois reconhece os sujeitos em sua integralidade e respeita seus limites cognitivos, emocionais e temporais. Ao negociar, acolher e reorientar suas práticas, a professora constrói uma relação pedagógica baseada na confiança e no cuidado, na qual o ensinar deixa de ser um

ato meramente transmissivo para se tornar um exercício de responsabilidade compartilhada. Assim, o cuidado percebido por Júlia se configura como uma expressão do amor pedagógico que sustenta a aprendizagem sem desumanizá-la, reafirmando o ensino como uma prática relacional, ética e politicamente comprometida.

Em resumo, a ausência do amor pedagógico, ou sua substituição por práticas autoritárias, indiferentes ou desumanizantes, produz sofrimento e compromete o bem-estar e, conseqüentemente, o processo formativo. Os relatos mostram que o mal-estar não emerge apenas de relações interpessoais, mas também de estruturas institucionais rígidas, avaliações inflexíveis e culturas pedagógicas que naturalizam a desvalorização do estudante. Assim, esta seção reforça a necessidade de compreender o amor pedagógico como uma prática ética, crítica e institucionalmente situada, cuja ausência tem impactos profundos na trajetória acadêmica e pessoal dos sujeitos (Freire, 1996; hooks, 2017; Mercer, 2021).

4.5 Formação docente, desigualdade e agência

Esta seção examina como as crenças sobre amor pedagógico se refletem na prática docente dos participantes e na construção de sua autoimagem como professores em formação. Analisa a coerência entre as definições de amor pedagógico e os relatos sobre atitudes e comportamentos em sala de aula, bem como os desafios contextuais que influenciam a implementação dessas práticas.

4.5.1 Definição de amor pedagógico e autoimagem docente

Os relatos dos participantes revelam que suas crenças a respeito do amor pedagógico influenciam suas identidades, ou seja, a forma como se percebem enquanto professores em formação. A atenção ao bem-estar dos alunos, práticas de cuidado e diálogo, aparece como elemento central de sua autoimagem docente. Fátima, por exemplo, define o amor pedagógico como prática libertadora e se descreve como uma professora que "repensa cada detalhe das aulas, dá muita atenção aos alunos e constrói atividades em diálogo" (Q. 28/04/2025). Essa afirmação demonstra que a crença em um ensino amoroso crítico se manifesta em atitudes concretas, como planejamento cuidadoso, atenção individualizada e construção coletiva de atividades.

Tessa, por sua vez, associa o amor pedagógico ao acolhimento, relatando que busca sempre que os alunos se sintam confortáveis para se expressarem e cometerem erros. Aqui, a prática docente da participante reflete a crença sobre a importância de criar um ambiente seguro e emocionalmente favorável à aprendizagem, fortalecendo a autoconfiança e o bem-estar dos estudantes. Júlia, que define o amor pedagógico como paciência e valorização do aluno, também relata agir de forma a reconhecer cada etapa da aprendizagem:

Excerto 36: Acredito que criar um ambiente de bem-estar na sala de aula depende de atitudes simples, mas constantes, como escutar os alunos com atenção, respeitar seus ritmos e oferecer apoio emocional. Por exemplo, durante atividades em grupo, procuro sempre incentivar a colaboração, e não a competição. Também considero importante diversificar estratégias de ensino, de forma que cada estudante encontre maneiras de se engajar. Essas experiências me mostraram que o amor pedagógico se manifesta em pequenos gestos diários que fazem o outro se sentir visto e valorizado (Júlia - NE. 17/06/2025).

A reflexão de Júlia evidencia uma compreensão do amor pedagógico como prática cotidiana e intencional, construída a partir de escolhas pedagógicas que valorizam os diferentes ritmos de aprendizagem e promovem relações colaborativas em sala de aula. Ao destacar a escuta atenta, o apoio emocional e a diversificação de estratégias de ensino, a participante associa o cuidado não apenas à dimensão afetiva, mas ao planejamento e à condução das atividades, reforçando o reconhecimento do aluno como sujeito do processo educativo.

Essas falas indicam que a autoimagem docente dos participantes está estreitamente ligada às crenças sobre amor pedagógico, de modo que a prática cotidiana se configura como espaço de coerência ética entre aquilo que acreditam e aquilo que procuram realizar em sala de aula.

4.5.2 Desafios contextuais

Os relatos dos participantes indicam que, embora haja alinhamento entre suas crenças sobre amor pedagógico e as práticas que buscam desenvolver, a concretização dessas práticas ocorre sob condições institucionais que frequentemente impõem limites à ação docente. Como discutido anteriormente, o contexto educacional influencia diretamente o bem-estar e as possibilidades de atuação do professor, especialmente em cenários marcados por desigualdades, sobrecarga de trabalho e restrições estruturais. Conforme a perspectiva

ecológica (Mercer, 2021), emoções, práticas pedagógicas e condições institucionais se articulam de forma interdependente no ensino de línguas (Aragão, 2005).

Nesse sentido, os participantes expressam a crença de que o contexto escolar pode dificultar a implementação do amor pedagógico. Sobre esse assunto, Jimin, ao refletir sobre sua atuação como professor em formação, afirma considerar-se amoroso, mas ressalta que essa postura não depende apenas de sua intenção individual, visto que seu trabalho é condicionado pelas características da escola e dos alunos, especialmente no contexto da escola pública: “Acredito que sim, porém não depende apenas de mim, acredito que os espaços e alunos também são importantes para isso” (Q. 01/04/2025). A fala do participante manifesta a crença de que práticas pedagógicas baseadas no cuidado e no diálogo exigem condições institucionais mínimas para se efetivarem, não podendo ser atribuídas exclusivamente à disposição pessoal do professor.

Maria, por sua vez, destaca a sobrecarga docente como um obstáculo significativo à promoção do bem-estar e à realização de práticas pedagógicas mais sensíveis às necessidades dos alunos. Ao mencionar as múltiplas exigências que recaem sobre o professor, a participante explicita como a lógica da produtividade compromete o tempo e a disponibilidade para o cuidado pedagógico: “Os professores têm que dar conta de muitas coisas ao mesmo tempo; [...] precisa render, precisa ter artigo publicado. Precisa de um monte de coisa para fazer. Então fica só no ‘preciso, preciso’ e não tem o tempo” (E. 27/06/2025). Esse relato articula a formação docente, condições de trabalho e limites estruturais, enfatizando que o bem-estar, tanto do professor quanto dos alunos, não pode ser pensado dissociado das demandas institucionais.

Júlia também relata um deslocamento em sua autoimagem como professora em formação, marcado pela tensão entre expectativas iniciais de transformação social e os limites concretos da prática escolar. Ao refletir sobre sua trajetória, a participante reconhece que o contato restrito com os alunos e as condições do contexto educacional dificultam mudanças mais amplas:

Excerto 37: Eu tinha na minha cabeça ‘Ai que eu posso mudar a vida de um aluno’, por exemplo, e você vê que talvez você não consiga porque você tá ali uma vez por semana vendo a pessoa... então eu entrei de cabeça, querendo mesmo ser professora de inglês, mas acho que isso tem mudado um pouco (Júlia - E. 04/07/2025).

A fala de Júlia apresenta um processo de desidealização progressiva da docência, no qual as expectativas iniciais de transformação social entram em tensão com os limites concretos da prática escolar. Ao reconhecer que o contato restrito com os alunos e as condições institucionais dificultam mudanças mais amplas, a participante não abandona o compromisso ético com o ensino, mas reelabora sua compreensão do papel docente. Nesse movimento, o amor pedagógico deixa de ser associado a uma ideia de transformação total e imediata do contexto social e passa a ser compreendido como uma prática situada, possível dentro de margens limitadas de atuação, o que impacta diretamente a construção de sua identidade como professora em formação.

Os relatos analisados nesta seção apontam que a formação docente ocorre em contextos marcados por desigualdades sociais, raciais e institucionais que condicionam tanto o bem-estar quanto às possibilidades de ação pedagógica dos participantes. As experiências narradas revelam que o alinhamento entre crenças sobre amor pedagógico e práticas docentes não se dá de forma linear ou plena, sendo constantemente mediado por condições estruturais que impõem limites à atuação do professor.

Nesse sentido, o relato de Fátima ocupa lugar central ao explicitar como as desigualdades socioeconômicas e raciais moldam sua experiência acadêmica e sua relação com o conhecimento. A participante descreve um processo contínuo de comparação com colegas oriundos de escolas particulares e institutos federais, afirmando que sua formação básica não se colocava em condição de igualdade: “Eu sentia que a minha formação não era páreo. Eles vinham de institutos federais, de escolas particulares, e eu vinha de uma escola pública muito precária. Eu tinha que me esforçar cinco vezes mais para acompanhar” (E. 27/06/2025). Essa percepção de Fátima extrapola o campo cognitivo e se articula a insegurança, medo e instabilidade material, especialmente no que diz respeito à permanência na universidade e aos custos associados à formação. Ao relatar suas preocupações com a sobrevivência financeira e com o acesso a materiais, Fátima aponta como a experiência universitária é vivida de forma desigual. “Não é só estudar. É pensar se vai ter dinheiro para xerox, para livro, para transporte. Às vezes a gente não sabe se vai conseguir continuar” (E. 27/06/2025).

As experiências aqui apresentadas convergem para o conceito de capital cultural (Bourdieu, 1998), pois expõem como a universidade tende a valorizar saberes, disposições e trajetórias que não são igualmente vivenciadas pelos estudantes. Essa adequação compulsória

ao capital cultural privilegiado manifestada, por exemplo, na valorização de variedades linguísticas, repertórios culturais e formas de expressão associadas às classes dominantes, enquanto outras línguas, sotaques e experiências são deslegitimadas, é um ato de violência e uma prática de escolarização subtrativa. Daí, surgem sentimentos de inadequação e exclusão, pois existe uma imposição da cultura dominante que acaba sendo excludente. Nesse sentido, Fátima destaca a importância de se pensar no assunto, especialmente em se tratando de um curso de licenciatura:

Excerto 38: Parece que o professor não está nem aí para o aluno. Ele quer mostrar que a aula dele vai ser melhor, vai ser ótima, porque ele está trazendo um capital cultural que é muito prestigiado pela elite, e que se dane o aluno que não tem esse conhecimento, que não se interessa por isso. Se o aluno não se interessa por isso, ele está desvalorizando a minha aula (Fátima - E. 27/06/2025).

Ao mesmo tempo em que reflete sobre violência simbólica, o relato da participante aponta para experiências pedagógicas amorosas como elementos fundamentais para sua permanência na universidade e para a construção de agência. Fátima descreve práticas docentes marcadas pelo cuidado, pela escuta e pelo reconhecimento, que produziram deslocamentos significativos em sua trajetória formativa: “Foi só quando eu tive professores que realmente se importavam, que perguntavam se eu estava bem, que me explicavam de novo sem me humilhar, que eu comecei a acreditar que eu podia estar ali” (E. 27/06/2025).

Essas experiências não eliminam as desigualdades estruturais vividas pela participante, mas atuam como práticas de resistência e permanência, possibilitando a reconstrução das identidades como estudante e professor em formação, bem como da própria relação com o saber acadêmico. Assim, o amor pedagógico emerge como prática ética e política, capaz de produzir agência em cenários marcados por exclusão e desigualdade.

Este capítulo analisou como professores de línguas em formação constroem e vivenciam o amor pedagógico em articulação com crenças, bem-estar e experiências formativas. A partir da análise de questionários, entrevistas e narrativas, foi possível identificar que o amor pedagógico é compreendido pelos participantes como uma prática ética, relacional e intencional, manifestada em gestos cotidianos de cuidado, escuta, reconhecimento e compromisso com a aprendizagem.

As análises revelaram que práticas pedagógicas amorosas contribuem para o bem-estar, o sentimento de pertencimento e o engajamento discente, enquanto práticas autoritárias, indiferentes ou desumanizadoras produzem sofrimento emocional e

comprometem o processo formativo. O capítulo também mostrou que o amor pedagógico não se confunde com permissividade ou falta de seriedade no ensino, mas envolve o exercício de uma autoridade ética, marcada por limites claros, rigor profissional e responsabilidade pedagógica.

Além disso, os dados revelaram que a formação docente ocorre em contextos profundamente desiguais, nos quais classe social, raça e condições institucionais impactam a autoimagem e as possibilidades de ação dos professores em formação. Nesse cenário, o amor pedagógico emerge para além da postura relacional, como prática de resistência, permanência e agência. Ao articular crenças, emoções, práticas e contextos, este capítulo abre espaço para as considerações finais, nas quais serão retomadas as contribuições do estudo e suas implicações para a formação de professores.

CAPÍTULO V

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo apresenta as considerações finais deste estudo, retomando os objetivos da pesquisa e sintetizando os principais achados a partir dos dados coletados. Além disso, discute-se as implicações dos resultados para o campo da LA, bem como as contribuições para pesquisas futuras.

5.1 Retomando os objetivos e desenvolvimento da pesquisa

Esta pesquisa teve como objetivo investigar as crenças e emoções de professores de línguas em formação inicial acerca do amor pedagógico e sua relação com o bem-estar. Partindo da compreensão de que o ensino e a aprendizagem de línguas envolvem dimensões emocionais, éticas e políticas que permeiam a formação docente e as interações pedagógicas, buscamos compreender as crenças de estudantes do curso de Letras - Português/Inglês sobre o amor pedagógico, os fatores que podem favorecer a prática amorosa no ensino de línguas e de que modo essa prática, ou sua ausência, se articula às emoções e ao bem-estar desses futuros professores. Nesse sentido, a pesquisa almejou responder as seguintes perguntas: (i) Como professores de línguas em formação inicial compreendem e significam o amor pedagógico? (ii) Quais fatores favorecem ou dificultam a vivência dessa prática no ensino de línguas? (iii) De que modo o amor pedagógico — ou sua ausência — se relaciona às emoções e ao bem-estar desses futuros professores?

A análise dos dados revelou cinco categorias de análises centrais: (a) amor pedagógico como prática ética e relacional; (b) as articulações do amor pedagógico com o bem-estar e o pertencimento; (c) a oposição entre amor pedagógico e permissividade, envolvendo questões de limites e autoridade; (d) tensões e práticas que levam ao mal-estar em sala de aula; e (e) a relação entre formação docente, desigualdade e agência. Em conjunto, essas categorias possibilitaram uma compreensão integrada das crenças, emoções e práticas pedagógicas, situadas em contextos institucionais específicos, servindo de base para as reflexões finais apresentadas neste capítulo. Na seção a seguir, retomo as perguntas separadamente, mas mostro, de forma integrada, como os achados do estudo contribuem para respondê-las.

5.2 Principais resultados do estudo

Os resultados desta pesquisa indicam que o amor pedagógico é compreendido pelos professores em formação como uma prática ética, dialógica, respeitosa, relacional e intencional, construída no cotidiano das interações pedagógicas e sustentada por escolhas conscientes, uma percepção bastante alinhada com a de autores como Freire (1979, 1996), Goldstein e Lake (2000), hooks (2003, 2021), Vincent (2010) e Barcelos (2022, 2025). Longe de ser entendido como traço de personalidade, disposição inata ou simples afetividade, o amor pedagógico emerge como uma postura profissional que envolve compromisso com a aprendizagem, responsabilidade ética e atenção às condições emocionais, sociais e históricas dos estudantes.

As crenças expressas pelos participantes revelam que amar pedagogicamente implica em reconhecer o estudante como sujeito do processo educativo, dotado de saberes prévios, emoções, limites e potencialidades. Esse reconhecimento se concretiza em práticas como a escuta ativa, o cuidado com a linguagem utilizada em sala de aula, a sensibilidade às trajetórias e diferenças individuais e o compromisso de criar condições mais inclusivas de aprendizagem. Nesse sentido, o amor pedagógico não se restringe às interações em sala de aula, mas se manifesta também na organização didática, no planejamento das aulas e na adoção de práticas avaliativas percebidas como mais justas.

Os resultados também destacam uma relação estreita entre o amor pedagógico e o bem-estar na sala de aula, especialmente no que se refere ao sentimento de pertencimento. Experiências pedagógicas marcadas pelo cuidado, pelo diálogo e pelo reconhecimento do estudante enquanto sujeito são associadas a emoções como segurança, bem como a estados afetivos-motivacionais, tais como confiança e engajamento. Em contraste, práticas autoritárias, indiferentes ou desumanizadoras são descritas como produtoras de ansiedade, medo, frustração, frequentemente relacionadas ao sofrimento emocional. Esses achados reforçam a compreensão do bem-estar como um fenômeno relacional e coletivo, construído nas interações pedagógicas e fortemente influenciado pelas culturas institucionais nas quais professores e estudantes estão inseridos, conforme sinalizam Mercer e Gregersen (2020), Mercer (2021) e Olivero et al (2023).

O sentimento de pertencimento emerge como elemento central na trajetória formativa dos participantes, especialmente no contexto do ensino superior público, marcado por desigualdades sociais e simbólicas. Os resultados indicam que práticas pedagógicas amorosas contribuem para que os licenciandos se sintam legitimados no espaço acadêmico, fortalecendo sua permanência e seu envolvimento com o curso. Para participantes que vivenciam experiências de exclusão simbólica, como Tessa e Fátima, o amor pedagógico aparece como fator decisivo para a construção de confiança, para a ressignificação de suas identidades acadêmicas e para a percepção de que aquele espaço também lhes pertence.

Outro aspecto relevante refere-se à distinção claramente estabelecida entre amor pedagógico e permissividade. Os participantes reconhecem que práticas amorosas não implicam ausência de rigor, flexibilização indiscriminada ou negligência pedagógica. Ao contrário, o amor pedagógico é associado ao exercício de uma autoridade ética, caracterizada por limites coerentes, critérios transparentes, organização e responsabilidade. A exigência acadêmica, quando mediada pelo diálogo, pela escuta e pelo respeito às condições concretas dos estudantes, é compreendida como um componente legítimo e necessário de uma prática pedagógica amorosa.

Nesse sentido, os resultados problematizam crenças simplistas que opõem cuidado e exigência, indicando que o sofrimento discente não decorre do rigor em si, mas da forma como esse rigor é exercido. Práticas avaliativas inflexíveis, ausência de negociação e desconsideração das realidades dos alunos são percebidas como desumanizadoras, enquanto professores que escutam, explicam, negociam prazos e oferecem apoio pedagógico são reconhecidos como exigentes e, ao mesmo tempo, amorosos. Destaca-se, ainda, que a disposição para analisar, avaliar e repensar a própria prática pedagógica também constitui uma dimensão central do exercício do amor pedagógico.

Além disso, os resultados também apontam tensões entre os ideais pedagógicos dos participantes e as estruturas institucionais nas quais estão inseridos. Avaliações padronizadas, currículos engessados, culturas acadêmicas meritocráticas e práticas docentes autoritárias aparecem como fontes recorrentes de mal-estar e como obstáculos à implementação de práticas pedagógicas amorosas. Essas estruturas, frequentemente naturalizadas no ensino superior, promovem exclusões e reforçam desigualdades, limitando as possibilidades de ação docente. Nesse contexto, o amor pedagógico emerge como uma prática permeada por limites justos e por constantes negociações. Nesse sentido, os participantes demonstram consciência

de que não é possível sustentar práticas amorosas isoladamente, sem considerar as condições institucionais, materiais e emocionais do trabalho docente. Reconhecer essas condições limitantes é fundamental para evitar a romantização do amor pedagógico como solução individual para problemas estruturais que exigem respostas coletivas e políticas.

Ainda assim, os dados indicam que o amor pedagógico pode assumir um caráter político ao se constituir como prática de resistência frente a contextos excludentes. Ao questionar práticas injustas, ao reconhecer o estudante como sujeito e ao buscar alternativas pedagógicas mais humanas, os professores em formação constroem espaços de agência e ressignificam suas próprias trajetórias. Nessa perspectiva, o amor pedagógico se configura como ação ética e política, alinhada a concepções freireanas de educação comprometida com a transformação social e com a humanização das relações pedagógicas.

5.3 Implicações

Apresento, nesta seção, as implicações desta pesquisa para a LA, especialmente no que se refere ao ensino e à aprendizagem de línguas e à formação inicial de professores, destacando desdobramentos teóricos e formativos dos resultados.

Inicialmente, as contribuições desta pesquisa para a LA se dão pela ampliação das discussões sobre emoções, crenças e bem-estar no ensino e aprendizagem de línguas ao inserir o amor pedagógico como categoria analítica central. Ao articular essas dimensões, o estudo reforça a compreensão da prática docente como fenômeno complexo e influenciado por fatores afetivos, sociais e políticos. Além disso, a pesquisa contribui ao trazer a perspectiva de professores de línguas em formação inicial, grupo ainda pouco investigado em estudos sobre pedagogia amorosa. Ao focalizar experiências formativas iniciais, o trabalho evidencia que crenças sobre amor pedagógico começam a ser construídas antes mesmo da atuação profissional plena, sendo moldadas por vivências enquanto estudantes, pelas experiências em estágios supervisionados e interações institucionais.

O estudo também dialoga com uma agenda crítica da LA ao problematizar discursos que individualizam o cuidado e desconsideram condições estruturais do ensino. Ao compreender o amor pedagógico como prática situada e politicamente constituída, a pesquisa contribui para deslocar leituras romantizadas do amor na educação e para reforçar a necessidade de análises que considerem desigualdades sociais, raciais e institucionais.

No âmbito da formação de professores de línguas, os achados desta pesquisa apontam para a necessidade de que cursos de licenciatura reconheçam explicitamente as dimensões emocionais, éticas e relacionais do trabalho docente. As experiências relatadas pelos participantes indicam que crenças sobre amor pedagógico, bem-estar e cuidado não são periféricas, mas constitutivas das construções identitárias do profissional.

Nesse sentido, os resultados apontam para a necessidade de que cursos de licenciatura criem espaços formativos sistemáticos, como disciplinas, seminários, grupos de reflexão ou momentos integrados ao estágio supervisionado, que legitimem a discussão sobre emoções, relações pedagógicas e pedagogia amorosa. Tais espaços poderiam possibilitar que licenciandos refletissem criticamente sobre suas próprias experiências enquanto estudantes, identificassem práticas que produzem bem-estar ou sofrimento e construíssem repertórios pedagógicos mais éticos e sensíveis. Como a participante Fátima destaca, a pedagogia amorosa acontece do micro para o macro, e garantir espaços para que se discuta as emoções e o bem-estar no meio acadêmico podem e irão contribuir grandemente para a formação docente a longo prazo, promovendo um ciclo de impactos positivos na educação.

Os resultados também sugerem que práticas formativas pautadas exclusivamente em modelos tecnicistas, conteudistas ou meritocráticos tendem a invisibilizar desigualdades e a naturalizar o sofrimento discente. Os resultados indicam que, embora a autonomia discente deva ser incentivada, é necessário problematizar modelos formativos que associam a autonomia à valorização de capitais culturais e intelectuais historicamente vinculados às elites acadêmicas.

Quando a formação docente desconsidera as condições concretas de vida dos estudantes, reforça-se uma lógica excludente que afasta futuros professores de uma prática pedagógica humanizada e socialmente comprometida. Nesse sentido, discutir o amor pedagógico na formação inicial não significa defender uma pedagogia ingênua ou desprovida de seriedade, mas problematizar a forma como o rigor acadêmico é exercido. Uma formação que articule exigência, cuidado e responsabilidade pedagógica pode contribuir para que futuros professores desenvolvam práticas mais justas, críticas e reflexivas, capazes de conciliar compromisso com a aprendizagem e atenção ao bem-estar dos estudantes.

Além disso, os achados apontam para a importância de que formadores de professores reconheçam seu papel como modelos pedagógicos. As experiências vividas pelos licenciandos enquanto alunos influenciam diretamente suas crenças sobre o que significa

ensinar com amor, exercer autoridade e lidar com conflitos. Assim, práticas formativas baseadas na escuta, no diálogo e no reconhecimento têm potencial para produzir efeitos duradouros na atuação futura desses professores. Isso implica que práticas pedagógicas adotadas por formadores de professores, incluindo modos de avaliação, gestão de conflitos, organização das aulas e formas de interação, não somente transmitem conteúdos, mas também produzem modelos de docência que tendem a ser reproduzidos na atuação futura desses profissionais.

Por fim, os resultados indicam que a formação de professores de línguas deve considerar o amor pedagógico também como dimensão política. Ao discutir desigualdades sociais, raciais e institucionais que marcam o ensino, os cursos de licenciatura podem contribuir para a construção de uma consciência crítica e para o fortalecimento da agência docente. Nesse contexto, o amor pedagógico deixa de ser compreendido como atributo individual e passa a ser concebido como compromisso coletivo com uma educação mais justa, inclusiva e humanizadora.

Em síntese, as implicações deste estudo apontam para a necessidade de compreender o amor pedagógico como dimensão constitutiva da formação de professores de línguas, articulando aspectos éticos, emocionais e políticos do trabalho docente. Ao deslocar leituras individualizantes e romantizadas do amor na educação, a pesquisa reforça a importância de práticas formativas e institucionais que reconheçam o bem-estar, o cuidado e a responsabilidade pedagógica como elementos centrais da profissionalidade docente. Assim, discutir o amor pedagógico na formação inicial significa também assumir um compromisso coletivo com práticas educacionais mais justas, humanas e socialmente comprometidas.

5.4 Sugestões para pesquisas futuras

Os achados deste estudo indicam que a investigação sobre crenças, emoções e bem-estar relacionadas ao amor pedagógico ainda apresenta lacunas importantes no campo da LA. Nesse sentido, diferentes possibilidades de pesquisa se abrem a partir dos resultados aqui discutidos.

Estudos futuros podem ampliar o escopo desta investigação ao contemplar licenciandos de outras habilitações do curso de Letras, bem como professores em diferentes áreas e níveis de ensino, permitindo compreender como o amor pedagógico e o bem-estar são

significados em distintos contextos formativos e culturas disciplinares. Investigações que considerem outros cursos de graduação também poderiam contribuir para ampliar a compreensão do amor pedagógico para além da formação docente em línguas.

Outra direção promissora refere-se à análise dos currículos dos cursos de licenciatura, especialmente no que diz respeito à presença ou ausência de discussões sistemáticas sobre emoções, pedagogia amorosa e bem-estar na formação inicial. Pesquisas que comparem trajetórias formativas distintas poderiam oferecer subsídios relevantes para compreender como determinadas escolhas curriculares impactam a construção da identidade docente e o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais éticas e sensíveis.

Os resultados também apontam para a relevância de investigações que articulem o amor pedagógico a questões de gênero e sexualidade, considerando como normas sociais, expectativas de gênero e performances heteronormativas influenciam crenças sobre cuidado, autoridade e rigor pedagógico. Explorar essas dimensões poderia contribuir para problematizar estereótipos historicamente associados ao exercício da docência e às práticas pedagógicas amorosas.

Além disso, pesquisas futuras poderiam se debruçar sobre práticas pedagógicas marcadas pela negação do cuidado, pelo autoritarismo e pela naturalização do sofrimento discente, aqui compreendidas como formas de “pedagogia odiosa”. Investigar como essas práticas são legitimadas e reproduzidas em contextos educacionais poderia contribuir para delimitar, de forma mais clara, os contornos éticos e políticos do amor pedagógico, bem como para questionar discursos que associam rigor acadêmico à exclusão e à desumanização.

Por fim, estudos que deem centralidade às vozes de professores em diferentes estágios da carreira e em contextos permeados por desigualdades sociais, raciais e institucionais poderiam fortalecer uma agenda de pesquisa comprometida com o bem-estar, a justiça social e a humanização dos processos educativos. Ao avançar nessas direções, a LA poderia continuar a produzir conhecimentos que não apenas expliquem o ensino e a aprendizagem de línguas, mas que também contribuiriam para a transformação de práticas pedagógicas e contextos formativos.

Em conjunto, as reflexões apresentadas neste capítulo permitem afirmar que o amor pedagógico, longe de constituir um atributo individual ou uma prática espontânea, configura-se como uma postura ética, relacional e politicamente situada, construída nas

interações pedagógicas e nas condições institucionais da formação docente. Ao articular crenças, emoções e bem-estar de professores de línguas em formação inicial, este estudo contribui para ampliar a compreensão do ensino de línguas como prática humana complexa, permeada por relações de poder, pertencimento e agência. Assim, ao evidenciar tanto as potencialidades quanto os limites do amor pedagógico no contexto da formação inicial, a pesquisa reafirma a importância de abordagens formativas que integrem rigor acadêmico, cuidado e responsabilidade ética, apontando para a necessidade de práticas educacionais mais justas, sensíveis e comprometidas com a humanização dos processos de ensinar e aprender línguas.

Declaração de uso de Inteligência Artificial

Para a elaboração desta dissertação, foi utilizada a ferramenta de inteligência artificial generativa ChatGPT, de forma ética e responsável, como apoio ao processo de escrita acadêmica. O uso dessa ferramenta ocorreu com a finalidade de auxiliar na revisão linguística, no aprimoramento da clareza textual, na organização argumentativa e na adequação do texto às convenções do gênero acadêmico, bem como apoio reflexivo à formulação e à explicitação das análises e interpretações desenvolvidas.

A inteligência artificial não foi utilizada para a geração de dados, definição dos objetivos da pesquisa, construção do referencial teórico, tomada de decisões analíticas, interpretação autônoma dos dados ou elaboração das conclusões. Todas as escolhas teóricas, metodológicas, analíticas e interpretativas são de responsabilidade da autora e da orientadora, que mantiveram controle crítico sobre todo o processo de pesquisa e sobre as sugestões oferecidas pela ferramenta.

O conteúdo apresentado nesta dissertação reflete integralmente o trabalho intelectual da autora, desenvolvido sob orientação acadêmica, com acompanhamento crítico contínuo da orientadora, e todas as sugestões oriundas do uso da inteligência artificial foram avaliadas, revisadas e incorporadas de forma criteriosa antes da submissão da versão final do texto.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas, SP: Pontes, 1993.
- ARAGÃO, R. Cognição, emoção e reflexão na sala de aula: por uma abordagem sistêmica do ensino/aprendizagem de inglês. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 5, n. 2, 2005, p. 101-122. Disponível em: <https://periodicos.unitau.br/caminhoslinguistica/article/view/2212>. Acesso em: 17 Set. 2024.
- ARAGÃO, R. Emoções e ethos discursivo nas ações de uma aluna de Inglês. In: *Anais do III Simpósio Internacional sobre Análise do Discurso*, Belo Horizonte, 2008.
- ARAGÃO, R. C.; CAJAZEIRA, R. V. Emoções, crenças e identidades na formação de professores de inglês. *Caminhos em Linguística Aplicada*, v. 16, n. 2, 2017, p. 109-133.
- BARCELOS, A. M. F. Estudando o Conceito do Amor na Educação Linguística: uma revisão dos estudos dentro da abordagem crítica. *Signum: Estudos da Linguagem*, v. 25, n. 2, 2022, p. 24-35.
- BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. *Revista Linguagem & Ensino*, v. 7, n. 1, 2004, p. 123-156.
- BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: reflexões de uma década de pesquisa no Brasil. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. (Org.). *Linguística Aplicada: múltiplos olhares*. Campinas: Pontes, 2007, p. 27-69.
- BARCELOS, A. M. F.; COELHO, H. S. H. Language learning and teaching: what's love got to do with it? In: MACINTYRE, P. D.; GREGERSEN, T.; MERCER, S. (Eds.). *Positive Psychology in SLA*. Bristol: Multilingual Matters, 2016, p. 130-144.
- BARCELOS, A. M. F. Pedagogical Love in Language Teaching Education: a synthesis of research. *Pedagogical Love In Adult Education*, [S.L.], p. 265-284, 2025. Springer Nature Switzerland. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-031-82046-5_14.
- BARCELOS, A. M. F. Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions, and identities. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, v. 5, n. 2, 2015, p. 301-325.
- BARCELOS, A. M. F.; RUOHOTIE-LYHTY, M. Teachers' emotions and beliefs in Language Teaching: Implications for Teacher Education. In: MARTÍNEZ-AGUDO, J. D. (Ed.). *Emotions in second language teaching: Theory, research and teacher education*. Cham: Springer, 2018.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Edição revista e ampliada. São Paulo: Edições 70 Brasil, [1977] 2016.
- BARKHUIZEN, G. A narrative approach to exploring context in language teaching. *ELT Journal*, v. 62, 2007, p. 231-239. doi: 10.1093/elt/ccm043.

BENESCH, S. *Considering emotions in critical English language: Theories and praxis*. Abingdon: Routledge, 2012.

BENESCH, S. *Emotions and activism: English language teachers' emotion labor as responses to institutional power*. *Critical Inquiry in Language Studies*, v. 17, n. 1, 2020, p. 26-41. doi: 10.1080/15427587.2020.1716194.

BENESCH, S. *Emotions and English language teaching: Exploring teachers' emotion labor*. Abingdon: Routledge, 2017.

BLACK EYED PEAS. Where Is The Love? Intérpretes: Will.i.am, Fergie, Justin Timberlake. In: Elephunk. [S.l.]: A&M/Interscope Records, 2003.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. *Escritos de Educação*. São Paulo: Vozes, 1998. p. 39-64.

BORGES, L. D. R. "Ninguém saiu o mesmo": relatos sobre o bem-estar de professores de línguas em formação inicial e continuada na oficina "Dare to care". *Gláuks - Revista de Letras e Artes*, v. 23, n. 3, 2023, p. 31-54. doi: 10.47677/gluks.v23i3.417.

BORGES, T. D. Crenças de uma formadora de professores de língua inglesa sobre o papel do bom formador. *Revlet – Revista Virtual de Letras*, v. 11, n. 1, jul. 2019, p. 212-232.

CHEN, S. Modeling the effect of loving pedagogy dispositions and teacher self-efficacy on teacher burnout. *Frontiers in Psychology*, v. 14, 2023, p. 1157324. doi: 10.3389/fpsyg.2023.1157324.

COLOMBO GOMES, G.; BARCELOS, A.; MILLER, I. Crenças, emoções e identidades: aspectos fluidos e fragmentados no ensino de línguas. *Pensares em Revista*, 2021, p. 1-9. doi: 10.12957/pr.2021.63934. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/357071767_Apresentacao. Acesso em 24 Out. 2024.

CRESWELL, J. W. *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2007.

CURRY, Marnie W. *Will you stand for me? Authentic cariño and transformative rites of passage in an urban high school*. *American Educational Research Journal*, v. 53, n. 4, ago. 2016, p. 883-918. DOI: 10.3102/0002831216660380.

DERAKHSHAN, Ali. Positioning Loving Pedagogy Practice in the Heart of Second/Foreign Language (L2) Education: theorization and implementation approaches unveiled. *Pedagogical Love In Adult Education*, [S.L.], p. 307-319, 2025. Springer Nature Switzerland. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-031-82046-5_16.

DÖRNYEI, Z. *Research methods in applied linguistics: quantitative, qualitative and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press, 2007.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. *Educação e mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

FRIJDA, Nico H.; MANSTEAD, A. S. R.; BEM, S. The influence of emotions on beliefs. In: MANSTEAD, A. S. R.; FRIJDA, Nico H.; BEM, S. (Ed.). *Emotions and beliefs: how feelings influence thoughts*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. p. 1-9.

GIVEN, L. M. (Ed.). *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 2008.

GHIASVAND, F.; SHARIFPOUR, P. An L2 Education without Love is not Education at All: A phenomenographic study of undergraduate EFL students' perceptions of pedagogical love. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, v. 9, n. 14, 2024, p. 1-24. doi: 10.1186/s40862-023-00233-1.

GARDNER, R. C. *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold, 1985. doi: 10.1037/h0083787.

GARDNER, R.; LAMBERT, W. *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House, 1972.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GOLDSTEIN, L. S.; LAKE, V. E. *Love, love, and more love for children: exploring preservice teachers' understandings of caring*. *Teaching and Teacher Education*, v. 16, n. 8, p. 861-872, 2000.

GOMES JUNIOR, R. C. *Pesquisa narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas*. Ronaldo Corrêa Gomes Junior (Org.). São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. 243 p.

GREGERSEN, T.; MERCER, S.; MACINTYRE, P.; TALBOT, K.; BANGA, C. A.; LABS, E. *Understanding language teacher wellbeing: An ESM study of daily stressors and uplifts*. Language Teaching Research, 2020.

GKONOU, C.; MILLER, E. R. Relationality in language teacher emotion regulation: Regulating emotions through, with and for others. *System*, v. 115, 2023. doi: 10.1016/j.system.2023.103046.

HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, Olimpia. *Incluir desde lo amoroso: una mirada desde la pedagogía del amor y paz*. Ra Ximhai, v. 12, n. 3, p. 261-269, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46146811017>. Acesso em: 20 ago. 2025.

HOOKS, B. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

HOOKS, B. *Outlaw Culture: Resisting Representations*. Nova Iorque: Routledge, 2006.

HOOKS, B. *Teaching community: a pedagogy of hope*. New York: Routledge, 2003.

HOOKS, bell. *Tudo sobre o amor: novas perspectivas*. São Paulo: Editora Elefante. 2021

HORWITZ, E. K. On the misreading of Horwitz, Horwitz and Cope (1986) and the need to balance anxiety research and the experiences of anxious language learners. In: GKONOU, C.; DAUBNEY, M.; DEWAELE, J. M. (Org.). *New Insights into Language Anxiety: Theory, Research and Educational Implications*. Bristol: Multilingual Matters, 2017. p. 39-53.

HORWITZ, E. K.; HORWITZ, M. B.; COPE, J. Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, v. 70, n. 2, 1986, p. 125-132.

IMAD, M. Love matters: embracing love as the heart of higher education. *Frontiers in Education*, v. 9, 2024. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/educ.2024.1286113/full>. Acesso em 19 Abr. 2024.

IRMÃO, G. A. A. O capitalismo tardio, neoliberalismo e suas relações com a precarização do trabalho. *Revista de Economia da UEG*, v. 20, n. 1, p. 52-61, 2024. DOI: 10.31668/rs0g1402.

KALAJA, P. Student beliefs (or metacognitive knowledge) about SLA reconsidered. *International Journal of Applied Linguistics*, v. 5, n. 2, 1995, p. 191-204.

LEFFA, V. J. A look at students' concept of language learning. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n. 17, 1991, p. 57-65.

LUGUETTI, C.; KIRK, D.; OLIVER, K. Towards a pedagogy of love: exploring pre-service teachers' and youth's experiences of an activist sport pedagogical model. *Physical Education and Sport Pedagogy*, v. 24, 2019, p. 1-18. doi: 10.1080/17408989.2019.1663499.

MACINTYRE, P. D.; GARDNER, R. C. Language anxiety: Its relationship to other anxieties and to reading and listening comprehension. *The Modern Language Journal*, v. 75, n. 2, 1991, p. 165-180.

MANDEL, Ernest. O capitalismo tardio. Tradução de Carlos Eduardo Silveira Matos, Regis de Castro Andrade e Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Abril Cultural, 1982. (Coleção Os economistas)

MARINHO, Denise. Brasil: afastamentos por problemas de saúde mental aumentam 134%. *Nações Unidas Brasil*, 17 abr. 2025. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/292926-brasil-afastamentos-por-problemas-de-sa%C3%BAde-mental-aumentam-134>>. Acesso em: 11 jun. 2025.

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

MEIHAMI, H.; ESMAILI, S. TAFL and TEFL teachers' emotional vulnerability and emotion regulation strategies in online classes. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 2024. doi: 10.1007/s40299-023-00804-3.

MENDIZABAL, Enrique. Teaching con cariño: *Latinx teachers cultivating love, care, and critical consciousness*. *Journal of Teacher Education*, v. 75, n. 1, p. 67–81, 2024.

MERCER, S. An agenda for well-being in ELT: An ecological perspective. *ELT Journal*, v. 75, n. 1, 2021, p. 1-12.

MERCER, Sarah; GREGERSEN, Tammy. *Teacher Wellbeing*. Oxford: Oxford University Press, 2020. 155 p. ISBN 978-0-19-440563-8.

NAZARI, M.; KARIMPOUR, S.; DE COSTA, P. I. Contributions of significant others to second language teacher well-being: a self-determination theory perspective. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, v. 62, 2024, p. 1-24. doi: 10.1515/iral-2023-0158.

NORTON, B. *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change*. Harlow: Pearson Education, 2000.

O CAPITALISMO TARDIO, NEOLIBERALISMO E SUAS RELAÇÕES COM A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO. REVISTA DE ECONOMIA DA UEG, [S. l.], v. 20, n. 1, p. 52–61, 2024. DOI: 10.31668/rs0g1402. Disponível em: [//www.revista.ueg.br/index.php/economia/article/view/14739](http://www.revista.ueg.br/index.php/economia/article/view/14739).. Acesso em: 21 jun. 2025.

OLIVERO, María Matilde; BARBEITO, María Celina. Learning to surf the pandemic wave: interventions for wellbeing and inner peace in an EFL practicum course. In: ENGLAND, Liz; KAMHI-STEIN, Lía D.; KORMPAS, Georgios (Eds.). *English Language Teacher Education in Changing Times: Perspectives, Strategies, and New Ways of Teaching and Learning*. New York; Oxon: Routledge, 2023

OLIVERO, Matilde; BARBEITO, María Celina; SÁNCHEZ CENTENO, Adelina. Positive psychology activities for promoting emotion regulation and wellbeing in language teacher education. In: SHAULES, Joseph; MCCONACHY, Troy (org.). *Transformation, Embodiment, and Wellbeing in Foreign Language Pedagogy*. London: Bloomsbury Academic, 2023. p. 201-222. DOI: 10.5040/9781350254510.ch-9.

ONU BRASIL. A Agenda 2030. 2015. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>. Acesso em: 23 set. 2025.

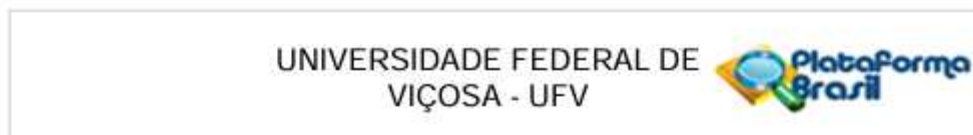
PEARSON, Latrice C.; RODRIGUEZ, Yvonne; SMITH, Emily; BROWNING, Candace; COOPER, Amber. *Cariño pedagogy: A framework of corazón*. *Journal of Latinos and Education*, v. 20, n. 2, p. 121–134, 2021.

RAMEZANZADEH, Akram; EBADI, Saman. *AI-generated storytelling for socially just EFL pedagogy: exploring learner emotions through Fraser's justice theory*. *System*, 2025. DOI: 10.1016/j.system.2024.103588.

- SAH, P. K. Emotion and imagination in English-medium instruction programs: Illuminating its dark side through Nepali students' narratives. *Linguistics and Education*, v. 75, 2023, p. 1-24.
- SIQUEIRA, M.; PADOVAM, V. Bases teóricas de bem-estar subjetivo, bem-estar psicológico e bem-estar no trabalho. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 24, 2008, p. 31-40. doi: 10.1590/S0102-37722008000200010.
- SISASK, M.; VARNIK, P.; VÄRNIK, A.; et al. Teacher satisfaction with school and psychological well-being affects their readiness to help children with mental health problems. *Health Education Journal*, v. 73, 2013, p. 1-10. doi: 10.1177/0017896913485742.
- SMITH-CAMPBELL, Charmaine J; LITTLES, Steven. Freire's Pedagogy of Love and a Ph.D. Student's Experience. *Praxis: A Writing Center Journal*, Austin, v. 14, n. 1, p. 34-42, 2016.
- SONG, J.; PARK, J. S. Y. The Politics of Emotions in ELT: Structure of Feeling and Anxiety of Korean English Teachers. *Changing English*, v. 26, n. 3, 2019, p. 252-262. doi: 10.1080/1358684X.2019.1590145.
- SOUZA, I. F. de; AQUINO, S. T. de; FROSSARD, E. C. M. Panorama dos estudos sobre emoções e identidades de professores de inglês em formação. *Ícone*, v. 2, n. 24, 2024. Disponível em: <https://orcid.org/0000-0001-7594-4581>.
- TALBOT, K.; MERCER, S. Exploring university ESL/EFL teachers' emotional well-being and emotional regulation in the United States, Japan and Austria. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, v. 41, n. 4, 2018, p. 410-432.
- VIEIRA, E. *O amor pedagógico no ensino de língua inglesa: crenças, emoções e ações de uma professora de escola pública*. 2023. Dissertação de Mestrado não publicada. Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2023. Disponível em: <https://locus.ufv.br/items/caa85b3f-70f9-426a-9594-bb4b9b5da2e4>. Acesso em: 31 Jul. 2024.
- VINCENT, Jennifer. *Teaching (with) love: relational engagement in educational settings*. 2016. 112 p. Thesis (Master of Arts) - University of Victoria, Victoria, 2016.
- WANG, Y.; DERAKHSHAN, A.; PAN, Z. Positioning an agenda on a loving pedagogy in second language acquisition: Conceptualization, practice, and research. *Frontiers in Psychology*, v. 13, 2022. doi: 10.3389/fpsyg.2022.894190.
- YIN, R. K. *Case study research and applications: Design and methods*. 6. ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2018.
- ZHI, R.; WANG, Y. English as a foreign language teachers' professional success, loving pedagogy and creativity: A structural equation modeling approach. *Thinking Skills and Creativity*, v. 49, 2023, p. 1-13.

ANEXOS

Anexo 1 - Parecer Consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Amor pedagógico e professores de língua inglesa em formação: crenças, emoções e bem-estar

Pesquisador: Ana Maria Ferreira Barcelos

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 84892124.7.0000.5153

Instituição Proponente: Departamento de Letras

Patrocinador Principal: FUND COORD DE APERFEICOAMENTO DE PESSOAL DE NIVEL SUP

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.456.181

Apresentação do Projeto:

O presente protocolo foi enquadrado como pertencente às Grandes Áreas Linguística, Letras e Artes. As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa e Carta Resposta relativa ao Parecer 7.295.539

No campo das emoções na Linguística Aplicada (LA) o número de estudos sobre amor pedagógico e bem-estar no ensino e aprendizagem de línguas vêm crescendo nos últimos anos (Barcelos e Coelho, 2016; Vieira, 2023; Sisask et al, 2013; Mercer, 2021). De acordo com Barcelos (2022), o amor pedagógico se relaciona com o social e político e é transdisciplinar, influenciando o bem-estar de alunos e professores. Talbot e Mercer (2018), por sua vez, relacionam o bem-estar e a regulação emocional à prática e a saúde mental dos professores, o que afeta tanto a aprendizagem dos alunos quanto a preservação de sua própria integridade. Tendo em vista a relevância dos temas, e a fim de preencher a lacuna existente na LA referente à falta de pesquisas sobre amor pedagógico com professores em formação, este projeto visa investigar crenças e emoções de alunos do curso de Letras da Universidade Federal de Viçosa (UFV), enquanto futuros professores de língua inglesa, sobre o amor pedagógico e o bem-estar no ensino e aprendizagem de línguas. Espera-se que o trabalho agregue aos estudos sobre o tema, especialmente em relação à pesquisa direcionada à

Endereço: Universidade Federal de Viçosa, Avenida PH Rolfs s/n, Edifício Arthur Bernardes
Bairro: Campus Universitário **CEP:** 36.570-977
UF: MG **Município:** VICOSA
Telefone: (31)3812-2316 **E-mail:** cep@ufv.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
VIÇOSA - UFV



Continuação do Parecer: 7.456.181

professores em formação, além de entender as relações entre as práticas amorosas e a promoção do bem-estar em ambiente de aprendizagem de línguas. A pesquisa, de cunho qualitativo, busca por meio de questionários, narrativas escritas e entrevistas, verificar e compreender as perspectivas dos participantes a partir de suas vivências, crenças e experiências acadêmicas e profissionais. As perguntas a serem respondidas com a pesquisa são: 1) Quais as crenças dos alunos do curso de Letras - Português/Inglês sobre o amor pedagógico? 2) Como os alunos definem o que é e o que não é amor pedagógico? 3) Quais fatores podem contribuir para a prática amorosa no ensino de línguas? 4) Como essa prática, ou sua ausência, se relaciona com as emoções e o bem-estar desses alunos?

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: A pesquisa tem como objetivo primário investigar as crenças e emoções dos professores em formação do curso de Letras - Português/Inglês da UFV em relação ao amor pedagógico e sua relação com o bem-estar desses alunos no ensino e aprendizagem de línguas.

Objetivo Secundário:

- a) Identificar e compreender as crenças gerais dos alunos do curso de Letras Português/Inglês sobre amor pedagógico;
- b) Identificar e compreender como os alunos definem o que é e o que não é amor pedagógico;
- c) Verificar quais fatores podem contribuir para a prática amorosa no ensino de línguas de acordo com a perspectiva dos alunos;
- d) Descobrir se e como a prática ou falta do amor pedagógico afeta as emoções e o bem-estar dos alunos do curso de Letras

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os pesquisadores apresentam no formulário online da Plataforma os seguintes Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os riscos ao participar da pesquisa são mínimos. É possível que ocorra constrangimentos ou desconfortos ao abordar tópicos delicados e experiências particulares, além de cansaço durante a participação do questionário, entrevista ou na produção da narrativa escrita. Para

Endereço: Universidade Federal de Viçosa, Avenida PH Rolfs s/n, Edifício Arthur Bernardes
Bairro: Campus Universitário **CEP:** 36.570-977
UF: MG **Município:** VICOSA
Telefone: (31)3612-2316 **E-mail:** cep@ufv.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
VIÇOSA - UFV



Continuação do Parecer: 7.456.181

resguardar os participantes, os mesmos serão informados da possível sensibilização do estudo ao compartilhar experiências e da garantia de que devem compartilhar apenas o que se encontra dentro do limite de seu bem-estar. Além disso, os participantes estarão cientes de que podem interromper a participação caso desejem, sem precisar de justificativas ou sofrer qualquer penalidade, e que nenhum dado será compartilhado a fim de prejudicar o(a) participante. Os participantes também terão o e-mail e número de telefone da pesquisadora, que se disponibilizará para sanar eventuais dúvidas. Um espaço de tempo mínimo será estabelecido entre as fases da pesquisa com intuito de reduzir possível cansaço e, caso alguma entrevista ocorra online, os participantes serão instruídos de forma clara sobre como proceder em decorrência de falhas na conexão ou em equipamentos, indicando que aguardem e tentem se conectar novamente. Assim, é esperado que os participantes sejam auxiliados mediante qualquer problema e que a integridade e continuidade da pesquisa não seja prejudicada.

Benefícios:

Ao participar dessa pesquisa os participantes poderão compartilhar, refletir e discutir sobre suas crenças, emoções, vivências e sobre o bem-estar na sala de aula de língua inglesa, enquanto aluno e como professor em formação. Esse espaço para trocas, reflexões e discussões pode agregar ao desenvolvimento acadêmico e profissional dos estudantes, além de, geralmente, promover bem-estar aos participantes desse tipo de estudo. Em adição à poder beneficiar os participantes, é esperado que a pesquisa também contribua academicamente para as discussões no campo da Linguística Aplicada.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Os pesquisadores propõem estudo unicêntrico, no país e exploratório e está inserida no campo de uma pesquisa de mestrado. A pesquisa diz respeito a uma dissertação de mestrado, de natureza qualitativa, e tem como objetivo investigar as crenças e emoções de professores de língua inglesa em formação sobre amor pedagógico e bem-estar no ensino e aprendizagem de línguas. Serão utilizados três instrumentos de coleta de dados a fim de promover uma análise e discussão mais ampla do material fornecido pelos participantes.

O estudo será realizado na Universidade Federal de Viçosa (UFV), com estudantes do curso de licenciatura em Letras - Português/Inglês, uma vez que os participantes se disponham a contribuir e assinem o termo de consentimento. Para a coleta de dados será utilizado um questionário semiaberto, narrativa escrita e uma entrevista. Através destes instrumentos os

Endereço: Universidade Federal de Viçosa, Avenida PH Rolfs s/n, Edifício Arthur Bernardes
Bairro: Campus Universitário **CEP:** 36.570-977
UF: MG **Município:** VICOSA
Telefone: (31)3612-2316 **E-mail:** cep@ufv.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
VIÇOSA - UFV



Continuação do Parecer: 7.456.181

participantes poderão compartilhar e refletir sobre suas experiências em relação ao amor pedagógico tanto quanto alunos de Letras quanto como professores de língua inglesa em formação. Os instrumentos são importantes para a identificação das crenças e emoções dos alunos e, para preservar o participante, serão aplicados com um intervalo mínimo de tempo. Este trabalho tem como objetivo preencher a lacuna existente nas pesquisas sobre amor pedagógico e bem-estar e sua relação com o ensino e aprendizagem de línguas, especificamente sob a perspectiva de professores em formação. Além disso, o estudo visa contribuir para a promoção de desenvolvimento educacional de qualidade, redução das desigualdades e promoção de bem-estar.

A presente pesquisa se trata de um trabalho qualitativo, visando registrar, interpretar e analisar como a experiência humana é vivida de maneiras diferentes a partir dos diversos contextos. O questionário será enviado aos estudantes de Letras para selecionar e levantar o perfil dos participantes que desejam participar, assim como identificar as características demográficas do grupo e suas experiências e percepções prévias sobre o amor pedagógico no ensino-aprendizagem de línguas. Em seguida, a narrativa escrita será utilizada para que os participantes possam dissertar com menos delimitações sobre suas experiências como alunos de Letras e enquanto professores em formação. Por último, na entrevista semiestruturada os participantes serão questionados, por meio de um guia de perguntas previamente definido, sobre suas crenças e experiências acerca do amor pedagógico e de sua relação com as emoções e bem-estar em sala de aula. A entrevista será conduzida de forma amigável e gravada e transcrita para análise posteriormente, de acordo com o consentimento dos participantes. Os critérios de inclusão desta pesquisa abrangem alunos do curso de Letras - Português/Inglês da Universidade Federal de Viçosa (UFV), que também professores de línguas em formação inicial. É ideal que os participantes estejam tendo ou tenham tido previamente alguma experiência enquanto alunos de língua inglesa.

Análise dos dados: De acordo com Bardin (2016) a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados são os três aspectos centrais da análise de conteúdo. No primeiro momento, os instrumentos são organizados a partir de leituras e inferências. No segundo, a exploração do material ocorre pela identificação de padrões e agrupamento em unidades significativas. O tratamento de resultados, por sua vez, se refere à descrição de dados e interpretação do pesquisador. Os procedimentos sugeridos por Bardin (2016) serão os passos considerados para análise nesta pesquisa e, a partir do uso dos diferentes instrumentos apresentados, será realizada uma triangulação de dados (Given, 2008). A triangulação de

Endereço: Universidade Federal de Viçosa, Avenida PH Rolfs s/n, Edifício Arthur Bernardes
Bairro: Campus Universitário **CEP:** 36.570-977
UF: MG **Município:** VICOSA
Telefone: (31)3612-2316 **E-mail:** cep@ufv.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
VIÇOSA - UFV



Continuação do Parecer: 7.456.181

dados permite uma visão mais ampla do contexto de pesquisa uma vez que cada instrumento evidencia um ângulo específico da contribuição dos participantes. Dessa forma, com base em Creswell (2007) e Bardin (2016), os dados serão coletados a partir dos instrumentos estabelecidos e interpretados baseados na literatura e na subjetividade do pesquisador.

O número de participantes está estimado em 10 professores de língua inglesa em formação.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os pesquisadores acostaram no formulário online:

1. Termo de Sigilo e Confidencialidade
2. Roteiro para narrativa escrita
3. Roteiro para entrevista
4. Roteiro para questionário
5. Cronograma
6. Projeto de pesquisa
7. TCLE (pendência)
8. Folha de Rosto
9. PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2446963
10. Carta Resposta
11. TCLE modificado

Recomendações:

Considerando que o parecer atual foi realizado somente neste mês de março em decorrências das férias da UFV terem ocorrido no mês de fevereiro, solicitamos ajustes do cronograma relativo ao início da produção dos dados que está agendado para fevereiro. Desta forma, deverá ser modificado o início da coleta de dados para a partir do mês de março de 2025 e deve ser inserido abaixo no cronograma o texto de que o pesquisado se compromete a iniciar a coleta de dados somente após a aprovação do CEP/Conep. Essa informação e estes ajustes no cronograma deverão constar no relatório final a ser encaminhado ao CEP.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Endereço: Universidade Federal de Viçosa, Avenida PH Rolfs s/n, Edifício Arthur Bernardes
Bairro: Campus Universitário **CEP:** 36.570-977
UF: MG **Município:** VICOSA
Telefone: (31)3612-2316 **E-mail:** cep@ufv.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE
VIÇOSA - UFV**



Continuação do Parecer: 7.456.181

Considerações Finais a critério do CEP:

Ao término da pesquisa é necessário apresentar, via notificação, o Relatório Final (modelo disponível no site www.cep.ufv.br). Após ser emitido o Parecer Consubstanciado de aprovação do Relatório Final, deve ser encaminhado, via notificação, o Comunicado de Término dos Estudos para encerramento de todo o protocolo na Plataforma Brasil.

Projeto aprovado autorizando o início da coleta de dados com os seres humanos a partir da data de emissão deste parecer.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|--|------------------------|--------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2446963.pdf | 09/01/2025 14:45:19 | | Aceito |
| Outros | CARTA_RESPOSTA_AS_PENDENCIAS.pdf | 09/01/2025 14:37:53 | Ana Luíza Alves da Silva | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE_modificado.pdf | 09/01/2025 14:31:35 | Ana Luíza Alves da Silva | Aceito |
| Outros | ROTEIRO_PARA_ENTREVISTA_ANA.pdf | 18/11/2024 19:43:52 | Ana Luíza Alves da Silva | Aceito |
| Outros | ROTEIRO_PARA_NARRATIVA_ESCRITA_ANA.pdf | 18/11/2024 19:43:27 | Ana Luíza Alves da Silva | Aceito |
| Outros | ROTEIRO_PARA_O_QUESTIONARIO_ANA.pdf | 18/11/2024 19:43:01 | Ana Luíza Alves da Silva | Aceito |
| Outros | Termo_de_Sigilo_e_Confidencialidade_Ana.pdf | 18/11/2024 19:41:55 | Ana Luíza Alves da Silva | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO_ANA.pdf | 18/11/2024 19:39:37 | Ana Luíza Alves da Silva | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | PROJETO_DE_PESQUISA_ANA.pdf | 18/11/2024 19:39:17 | Ana Luíza Alves da Silva | Aceito |
| Cronograma | CRONOGRAMA_ANA.pdf | 18/11/2024 19:37:36 | Ana Luíza Alves da Silva | Aceito |
| Folha de Rosto | Folha_de_rosto_ANA.pdf | 18/11/2024 19:37:23 | Ana Luíza Alves da Silva | Aceito |

Situação do Parecer:

Endereço: Universidade Federal de Viçosa, Avenida PH Rolfs s/n, Edifício Arthur Bernardes
Bairro: Campus Universitário **CEP:** 36.570-977
UF: MG **Município:** VICOSA
Telefone: (31)3612-2316 **E-mail:** cep@ufv.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
VIÇOSA - UFV



Continuação do Parecer: 7.456.181

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

VICOSA, 21 de Março de 2025

Assinado por:
Guilherme de Azambuja Pussieldi
(Coordenador(a))

Endereço: Universidade Federal de Viçosa, Avenida PH Rolfs s/n, Edifício Arthur Bernardes
Bairro: Campus Universitário **CEP:** 36.570-977
UF: MG **Município:** VICOSA
Telefone: (31)3612-2316 **E-mail:** cep@ufv.br

Apêndice 1 - Questionário

ROTEIRO PARA O QUESTIONÁRIO

Querido participante, obrigada por aceitar participar desta pesquisa!

Sua opinião é valiosa e será mantido total sigilo sobre as respostas.

Para essa primeira etapa peço que, por gentileza, responda a este questionário:

1. Informações pessoais

1.1. Nome: _____

1.2. Pseudônimo: _____

1.3. Idade: _____

1.4. E-mail: _____

1.5. Telefone: _____

1.6. Qual é a sua identidade de gênero? (Ex: mulher trans, homen cis, etc.)

2. Informações acadêmicas e profissionais

2.1. Ano de ingresso no curso de Letras: _____

2.2. Há quanto tempo tem contato com o ensino formal de língua inglesa como aluno?

2.3. Tem alguma experiência como professor de língua inglesa?

() Sim () Não

2.4. Caso tenha respondido sim na pergunta anterior, em qual contexto você atua/já atuou?

() Escola pública

() Escola particular

() Curso de idiomas particular

() Projeto de extensão

() Aulas particulares

() Outro. Qual? _____

2.5. Já estudou ou ouviu falar sobre amor pedagógico?

() Sim

() Não

2.6. Caso tenha respondido sim, na pergunta anterior, seu contato com o tema do aconteceu dentro do curso de Letras? Se sim, como? (disciplina, curso, palestra, etc.)

3. Amor pedagógico e o ensino e aprendizagem de língua inglesa

3.1. O que você entende como amor pedagógico? Quais palavras você utilizaria para descrever uma prática pedagógica amorosa?

3.2. O que você entende como o oposto de amor pedagógico? Quais palavras você utilizaria para descrever essa prática?

3.3. Já vivenciou o amor pedagógico na sala de aula enquanto aluno de Letras? Se sim, como?

3.4. Você acredita que ter experienciado o amor pedagógico enquanto aluno de Letras impactou seu bem-estar? Em que sentido?

3.5. Já vivenciou o amor pedagógico na sala de aula enquanto professor? Se sim, como?

3.6. Como você acredita que ter experienciado o amor pedagógico enquanto professor impactou seu bem-estar?

3.7. Você se considera um professor em formação amoroso? Por quê?

Muito obrigada pela contribuição!

Sua participação é muito importante para a pesquisa :)

Ana Luíza Alves da Silva | E-mail: ana.silva22@ufv.br

Mestranda em Estudos Linguísticos – UFV

Apêndice 2 - Narrativa escrita

ROTEIRO PARA NARRATIVA ESCRITA

Prezado(a) participante, gostaria de conhecer um pouco mais sobre suas experiências com o amor pedagógico enquanto aluno e professor de língua inglesa em formação.

Assim, peço sua contribuição para compartilhar um pouco das suas vivências com nossa pesquisa.

Para essa narrativa, você verá abaixo diretrizes para guiar o seu relato e a elaboração de seu texto. Por favor, sinta-se à vontade para compartilhar e acrescentar o mais considerar pertinente, para além das questões.

Aconselho que insira em sua produção textual o máximo de informações que conseguir e, se possível, que organize os fatos em ordem cronológica. Agradeço desde já pela contribuição!

- 1. Conte um pouco da sua história: Quando começou a aprender a língua inglesa? Foi antes ou durante o curso de Letras? Qual era o contexto?**
 - 1.a** Relate como você se sentiu em suas experiências de aprendizagem de línguas. Elas te afetaram positivamente ou negativamente? Elas tiveram algum impacto no seu bem-estar? Por favor, relate sobre isso de forma detalhada.
- 2. Descreva experiências que você considera amorosas vividas ou observadas na sua jornada de aprendiz de língua inglesa. Qual foi a situação e contexto? Por quê você considera essa(s) experiência(s) amorosa(s)?**
- 3. Descreva experiências que você considera amorosas vividas ou observadas na sua jornada enquanto professor(a) em formação dentro do curso de Letras - Português/Inglês. O que aconteceu? Qual foi a situação e contexto? Por quê você considera essa(s) experiência(s) amorosa(s)?**
 - 3.a.** Conte como você se sentiu em relação a essas experiências? Elas te afetaram positivamente ou negativamente? Elas tiveram algum impacto no seu bem-estar? Por favor, relate de forma detalhada.

4. Reflita sobre sua experiência como professor em formação, utilizando de sua experiência até o momento: O que você considera importante para um ambiente de bem-estar na sala de aula? Cite exemplos.

Ana Luíza Alves da Silva | E-mail: ana.silva22@ufv.br

Mestranda em Estudos Linguísticos – UFV

Apêndice 3 - Entrevista

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

Prezado(a) participante, obrigada por contribuir também com esta etapa: sua participação é muito fundamental para nosso estudo!

Neste momento, realizaremos a entrevista a partir das reflexões e descrições realizadas nas etapas anteriores, considerando suas crenças e emoções sobre o amor pedagógico, bem como suas experiências enquanto aluno e professor em formação no curso de Letras - Português/Inglês. O áudio da entrevista será gravado, com seu consentimento, e posteriormente transcrito para melhor compreensão e análise de dados. A gravação e as respostas são estritamente confidenciais, e os pseudônimos continuarão a ser utilizados nessa etapa :)

1. Você pode me contar um pouco sobre sua história com a língua inglesa? Como você aprendeu a língua inglesa?
2. Por que você decidiu se tornar professor de inglês?
3. Como tem sido sua experiência no curso de Letras - Português/Inglês até o momento? O que você mais tem gostado? E o que menos tem gostado?
4. Você já se sentiu cuidado(a) ou valorizado(a) por um(a) professor(a)? Conte um pouco sobre essa experiência e como isso impactou sua aprendizagem.
 - 4.a. E ao contrário, você já se sentiu desvalorizado por um(a) professor(a)? Poderia contar sobre isso?
5. Quais atitudes ou comportamentos você observa nos/nas professores/as do curso de Letras que mostram cuidado, respeito e atenção pelos alunos?
6. Você acredita que existe uma forma de amorosidade característica da relação professora aluno? Como ela acontece?
7. Como você acredita que o amor pedagógico se diferencia de outras formas de cuidado e atenção que você recebe em sua vida (família, amigos, etc.)?
8. Você poderia comentar sobre as palavras-chave escolhidas para definir o que é e qual seria o oposto de amor pedagógico no item 3.1. e 3.2. do questionário?

9. Na sua opinião, qual a importância do amor pedagógico para o desenvolvimento emocional e intelectual dos alunos?
10. Quais você acredita que sejam as dificuldades para que os professores sejam amorosos em sala de aula?
11. Pensando nos professores que você considera amorosos, que tipo de professor você gostaria de ser no futuro? Você gostaria de ser um professor amoroso? Como você acha que poderia implementar ou integrar isso à sua prática?
12. Fale sobre quais vantagens e desvantagens você associa à pedagogia amorosa, e o porquê.
13. Você considera importante que o bem-estar seja levado em consideração na sala de aula? Por quê?
14. Quais práticas você acredita que podem estar relacionadas ao bem-estar no ensino e aprendizagem de língua inglesa?
15. Você acha que a licenciatura em em Letras - Português/Inglês promove o bem-estar dos alunos? Em que sentido?
16. Quais você acredita que sejam as dificuldades para que os professores promovam o bem-estar em sala de aula?
17. Como você acredita que a formação pedagógica que você está recebendo tem ajudado você a entender a desenvolver sua percepção sobre emoções e bem-estar no ensino e aprendizagem de línguas?

Ana Luíza Alves da Silva | E-mail: ana.silva22@ufv.br

Mestranda em Estudos Linguísticos – UFV