

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA

**Emoções e crenças de professores de língua estrangeira na Pedagogia
Waldorf**

Keven Xavier do Carmo
Magister Scientiae

**VIÇOSA - MINAS GERAIS
2025**

KEVEN XAVIER DO CARMO

**Emoções e crenças de professores de língua estrangeira na Pedagogia
Waldorf**

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
2025**

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

T

C287e Carmo, Keven Xavier do, 1994-
2025 Emoções e crenças de professores de língua estrangeira na Pedagogia Waldorf / Keven Xavier do Carmo. – Viçosa, MG, 2025.

1 dissertação eletrônica (139 f.): il. (algumas color.).

Inclui anexo.

Inclui apêndices.

Orientador: Ana Maria Ferreira Barcelos.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa, Departamento de Letras, 2025.

Referências bibliográficas: f. 105-121.

DOI: <https://doi.org/10.47328/ufvbbt.2025.090>

Modo de acesso: World Wide Web.

1. Linguagem e línguas - Estudo e ensino. 2. Professores - Formação - Aspectos psicológicos. 3. Waldorf, Método de educação. 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. 407.1

KEVEN XAVIER DO CARMO

**Emoções e crenças de professores de língua estrangeira na Pedagogia
Waldorf**

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: 28 de março de 2025.

Assentimento:

Keven Xavier do Carmo
Autor

Ana Maria Ferreira Barcelos
Orientadora

Essa dissertação foi assinada digitalmente pelo autor em 17/05/2025 às 16:55:04 e pela orientadora em 19/05/2025 às 06:25:20. 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 **XZ5R.SIKN.3EWZ** e clique no botão 'Validar documento'.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, por me guiar nesta jornada e por me dar força em todos os momentos.

À minha família, Antônio César, Eliane e Alexandra, pelo apoio incondicional, pelo amor, carinho, pelas orações e por estarem sempre comigo. Amo vocês.

À minha querida orientadora, Ana Maria Ferreira Barcelos, por sua dedicação, paciência, exemplo e ensinamentos. Agradeço também às professoras que, de diferentes maneiras, foram inspiração e referência ao longo do mestrado. Foram muitas, mas não poderia deixar de citar: Ana Carolina Reis, Gysele Colombo Gomes, Idalena Oliveira Chaves, Joelma Santana Siqueira e Mônica Melo. Minha gratidão se estende a todos os docentes, discentes e funcionários da Universidade Federal de Viçosa que contribuíram nesta trajetória, em especial à Adriana Santana Gonçalves e a Vinícius Leal.

Às minhas veteranas, Cynthia, Elecíntia, Helena e Raquel, por todo o apoio e amizade ao longo do mestrado. E também às calouras, Ana Luíza, Fernanda e Pâmela, por compartilharem comigo essa feliz jornada.

Aos meus amigos da Luz do Firmamento, que estiveram ao meu lado durante todo o período em Viçosa, oferecendo apoio, alegria e companheirismo. Aos meus amigos do Palmital, em especial à Magnólia e toda a sua família, pelo acolhimento e amizade. Aos meus amigos de Alto Caparaó, Caparaó, Espera Feliz, por todos os momentos de companheirismo e por não se esquecerem de mim. E a todos os amigos que fiz em Viçosa, em especial aos que conheci durante o mestrado.

E, por fim, um agradecimento especial às participantes desta pesquisa, Manu e Angelika, que se prontificaram a compartilhar suas experiências e contribuíram significativamente para a realização deste trabalho.

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).

RESUMO

CARMO, Keven Xavier do, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, março de 2025. **Emoções e crenças de professores de língua estrangeira na Pedagogia Waldorf.** Orientadora: Ana Maria Ferreira Barcelos.

Esta pesquisa investigou as crenças e emoções de professores de línguas estrangeiras (LE) que atuam na Pedagogia Waldorf (PW). Os objetivos deste estudo foram, primeiramente, identificar as crenças desses docentes a respeito do ensino de LE nessa pedagogia e, além disso, compreender quais emoções são vivenciadas em sua prática docente. O referencial teórico baseou-se nos estudos sobre crenças (Barcelos, 2003, 2004, 2007, 2015a, 2023; Barcelos; Kalaja, 2012; De Lima; Zolnier; Candido-Ribeiro, 2013) e emoções (Aragão, 2005, 2007, 2011, 2017; Barcelos, 2015a, 2015b, 2023, 2024; Barcelos; Aragão, 2018; Barcelos; Ruohotie-Lyhty, 2018; Barcelos et al., 2022; Colombo-Gomes; Gattolin et al., 2024; Zembylas, 2005) de professores de LE em serviço. Esta é uma pesquisa qualitativa e configura-se como um estudo de caso com duas participantes, professoras de LE atuantes em escolas Waldorf no Brasil. Os dados foram coletados por meio de um questionário semiaberto, uma narrativa escrita e uma visual, e uma entrevista semiestruturada. Os dados foram analisados seguindo os princípios da análise de conteúdo (Bardin, 2016). Os resultados indicaram que as professoras possuem crenças predominantemente alinhadas aos fundamentos da PW, tais como a importância da vivência artística e do ensino integral (Amaral, 2008; Steiner, 2016; 2022a; 2022b). No entanto, desafios como a falta de formação específica para professores de LE na PW geram insegurança e dificuldades na prática pedagógica. Quanto às emoções, observou-se emoções experienciadas positivamente, como entusiasmo e amor, especialmente associadas ao envolvimento criativo e à relação afetiva com os alunos, e emoções experienciadas negativamente, como frustração e insegurança, relacionadas ao sentimento de isolamento profissional. Este trabalho contribui para a compreensão das crenças e emoções de profissionais de LE na PW, podendo auxiliar no desenvolvimento de práticas pedagógicas alinhadas aos fundamentos da PW, além de ampliar as discussões na LA sobre o ensino de LE em diferentes contextos.

Palavras-chave: crenças; emoções; ensino de línguas estrangeiras; Pedagogia Waldorf; formação de professores

ABSTRACT

CARMO, Keven Xavier do, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, March, 2025. **Emotions and beliefs of foreign language teachers in Waldorf Pedagogy.** Adviser: Ana Maria Ferreira Barcelos.

This study investigated the beliefs and emotions of foreign language (FL) teachers who work in Waldorf Pedagogy (PW). The objectives of this research were, firstly, to identify these teachers' beliefs regarding FL teaching in this pedagogical approach and, secondly, to understand which emotions are experienced in their teaching practice. The theoretical framework was based on studies on beliefs (Barcelos, 2003, 2004, 2007, 2015a, 2023; Barcelos; Kalaja, 2012; De Lima; Zolnier; Candido-Ribeiro, 2013) and emotions (Aragão, 2005, 2007, 2011, 2017; Barcelos, 2015a, 2015b, 2023, 2024; Barcelos; Aragão, 2018; Barcelos; Ruohotie-Lyhty, 2018; Barcelos et al., 2022; Colombo-Gomes; Gattolin et al., 2024; Zembylas, 2005) of in-service FL teachers. This is a qualitative study, configured as a case study with two participants—FL teachers working in Waldorf schools in Brazil. Data were collected through a semi-open questionnaire, a written and a visual narrative, and a semi-structured interview. The data were analyzed following the principles of content analysis (Bardin, 2016). The results indicated that the teachers' beliefs are predominantly aligned with the fundamentals of PW, such as the importance of artistic experience and holistic education (Amaral, 2008; Steiner, 2016; 2022a; 2022b). However, challenges such as the lack of specific training for FL teachers in PW generate insecurity and difficulties in pedagogical practice. As for emotions, there were positively experienced emotions, such as enthusiasm and love—especially associated with creative involvement and the affective relationship with students—and negatively experienced emotions, such as frustration and insecurity, related to a sense of professional isolation. This study contributes to understanding the beliefs and emotions of FL professionals in PW, which can assist in developing pedagogical practices aligned with Waldorf fundamentals. It also broadens the discussion in Applied Linguistics about FL teaching in diverse contexts.

Keywords: beliefs; emotions; foreign language teaching; Waldorf Pedagogy; teacher training

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Narrativa visual da professora Manu.....	88
Figura 2 - Narrativa visual da professora Angelika.....	93

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Datas de envio e de resposta dos instrumentos de coleta de dados....	40
Quadro 2 - Informações sobre as narrativas escritas.....	43
Quadro 3 - Informações sobre as entrevistas.....	45
Quadro 4 - Categorias da análise de dados das participantes.....	47
Quadro 5 - Crenças de Manu sobre o papel do professor na PW.....	77
Quadro 6 - Crenças de Angelika sobre o papel do professor na PW.....	77
Quadro 7 - Comparação entre o ensino Fundamental 1 e o Fundamental 2 na PW, segundo as crenças da prof. Angelika.....	78
Quadro 8 - Fontes das emoções experienciadas positivamente relatadas pela professora Manu.....	86
Quadro 9 - Fontes das emoções experienciadas negativamente relatadas pela professora Manu.....	89
Quadro 10 - Fontes das emoções experienciadas positivamente relatadas pela professora Angelika.....	91
Quadro 11 - Fontes das emoções experienciadas negativamente relatadas pela professora Angelika.....	94

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.

E – Entrevista.

Q – Questionário.

LA – Linguística Aplicada.

LE – Língua Estrangeira

NE – Narrativa Escrita.

NV – Narrativa Visual.

PW - Pedagogia Waldorf.

UFV – Universidade Federal de Viçosa.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	
INTRODUÇÃO.....	10
1.1. Objetivos.....	12
1.1.1. Objetivo geral.....	12
1.1.2. Objetivos específicos.....	12
1.2. Justificativa.....	12
1.3. Organização do texto.....	13
CAPÍTULO 2	
REFERENCIAL TEÓRICO.....	14
2.1. Formação de professores de línguas no contexto da Linguística Aplicada..	14
2.1.1. Tendências e desafios na formação de professores de LE.....	15
2.1.1.1. Especificidades da formação de professores de LE.....	18
2.1.2. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas.....	20
2.1.2.1. Trajetória das pesquisas sobre crenças na aprendizagem de LE22	
2.1.2.2. Pesquisas sobre crenças no ensino de LE.....	23
2.1.3. Emoções no ensino de LE.....	23
2.1.3.1. Temas de pesquisas sobre emoções de professores de LE em	
serviço.....	26
2.2. A Pedagogia Waldorf.....	28
2.3.1. Histórico e princípios.....	29
2.3.2. O papel das emoções na PW.....	30
2.3.3. O ensino de LE na PW.....	32
CAPÍTULO 3	
METODOLOGIA.....	36
3.1. Natureza de pesquisa.....	36
3.2. Participantes.....	37
3.3. Instrumentos de coleta de dados.....	38
3.3.1. Questionários semiabertos.....	39
3.3.2. Narrativas escritas.....	40
3.3.3. Narrativas visuais.....	42
3.3.4. Entrevistas.....	44
3.4. Análise de dados.....	45
3.5. Posicionamento do pesquisador.....	47
CAPÍTULO 4	
RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	49
4.1. Crenças sobre ensino e aprendizagem de LE.....	49
4.1.1 O papel das emoções no ensino e aprendizagem de LE.....	49
4.1.2. O papel da prática e comunicação na aprendizagem de LE.....	52
4.1.3 O papel do método no ensino de LE.....	55
4.1.4. A influência da idade, imersão e professores nativos no aprendizagem	
de LE.....	59

4.2. Crenças sobre o ensino de LE na PW.....	62
4.2.1. Crenças sobre o papel da música no ensino de LE.....	66
4.2.2. Crenças sobre cultura.....	68
4.3. Crenças sobre a PW.....	70
4.3.1. O papel do professor na PW.....	73
4.3.2. Crenças sobre a diferenciação entre o Ensino Fundamental 1 e 2.....	78
4.4. Reflexões críticas sobre a PW.....	80
4.5. Emoções.....	85
4.5.1. Emoções vivenciadas por Manu.....	86
4.5.2. Emoções vivenciadas por Angelika.....	90
CAPÍTULO 5	
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	97
5.1. Retomando as perguntas de pesquisa.....	97
5.1.1. Quais as crenças dos professores de LE da PW a respeito do ensino de LE na PW?.....	97
5.1.2. Quais emoções emergem na prática pedagógica dos professores?..	100
5.2. Implicações.....	101
5.3. Limitações.....	102
5.4. Sugestões para pesquisas futuras.....	102
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	104
6. APÊNDICES.....	121
APÊNDICE 1 - Carta convite e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido..	121
APÊNDICE 2 - Roteiro para questionário.....	125
APÊNDICE 3 - Roteiro narrativa escrita.....	128
APÊNDICE 4 - Roteiro para narrativa visual.....	128
APÊNDICE 5 - Roteiro para entrevista com a participante Manu.....	130
7. ANEXOS.....	134
ANEXO 1 - Parecer consubstanciado do CEP.....	134

CAPÍTULO 1 INTRODUÇÃO

A Pedagogia Waldorf (doravante PW) é um modelo educacional centenário, surgido com a fundação da primeira escola Waldorf em Stuttgart, Alemanha. No cenário internacional, o número de Escolas Waldorf tem crescido rapidamente, alcançando mais de 2.000 escolas de Ensino Infantil e 1.200 de Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio ao redor do mundo (FEWB, 20–)¹. Atualmente, no Brasil, existem aproximadamente 250 iniciativas Waldorf, organizadas pela Federação das Escolas Waldorf no Brasil (FEWB). Apesar dessa longa trajetória, esse modelo educacional ainda é pouco conhecido no Brasil e suas práticas têm sido pouco exploradas pelos estudos acadêmicos brasileiros, e em especial na área de Linguística Aplicada (doravante LA).

A PW teve seu desenvolvimento fundamentado a partir da antroposofia, filosofia também conhecida como ciência espiritual desenvolvida pelo austríaco Rudolf Steiner (1861-1925) no início do século XX, a partir de elementos da teosofia e da antropologia (Lanz, 2005). Inspirado por esses conhecimentos, Steiner, em meados de 1919, propôs a criação de uma escola comprometida em oferecer uma nova visão de mundo para a formação das futuras gerações, especialmente em resposta aos problemas sociais decorrentes da Primeira Guerra Mundial (Steiner, 2016; 2022a; 2022b). Através da antroposofia, a PW emerge como um modelo educacional que visa promover uma educação abrangente e integrada, direcionada para o desenvolvimento integral² do indivíduo (Amaral, 2008).

Dentro da PW, o ensino de Línguas Estrangeiras (doravante LE) segue uma perspectiva alinhada aos princípios fundamentais da antroposofia, com o foco no desenvolvimento integral do ser humano, ou seja contemplando suas dimensões físicas, emocionais, mentais e espirituais (Steiner, 2016, Wiechert, 2013). No contexto do ensino de LE, os professores buscam criar um ambiente acolhedor e inspirador, promovendo uma aprendizagem artística e criativa. São utilizados

¹ Disponível em: <http://www.fewb.org.br/filiacao_abertura.html>. Acesso em 4 fev. 2025.

² Educação integral refere-se ao desenvolvimento completo do indivíduo, considerando, além dos aspectos cognitivos, os aspectos emocionais e espirituais. Lorenzoni (2024) destaca que a educação integral está alinhada a propostas humanizadoras, valorizando as experiências dos aprendizes e promovendo uma formação que vai além da aquisição de conteúdos acadêmicos. Amaral (2008), ao discutir sobre a PW, reforça a necessidade de um ensino que contemple intelecto, emoção e vontade, permitindo um desenvolvimento equilibrado do estudante e sua inserção consciente no mundo.

elementos como histórias, canções, jogos, atividades práticas etc (Amaral, 2008). A PW visa conectar os alunos não apenas com a LE em si, mas também com a cultura e o contexto social dos países onde a língua é falada (Richter, 2002). Além disso, a PW valoriza a individualidade dos alunos, buscando adaptar o processo de ensino e aprendizagem de acordo com as necessidades e interesses de cada estudante, proporcionando assim uma experiência significativa e profunda para o desenvolvimento individual.

Apesar de existirem alguns estudos sobre o ensino de LE na PW no Brasil (Amaral, 2008; Dahl, 2003; Wiechert, 2013), professores que iniciam a prática na PW ainda enfrentam desafios e incertezas. Tais dificuldades geralmente estão ligadas ao fato de que, mesmo nos cursos de preparação para escolas Waldorf, as LE costumam receber pouca atenção, e não existe um curso específico para professores de LE na PW. Isso pode gerar dúvidas no início da prática pedagógica, especialmente entre docentes sem experiência prévia nesse modelo, que se veem com poucas referências sobre métodos de ensino, técnicas pedagógicas, e outros aspectos relevantes para uma prática efetiva de ensino e aprendizagem de LE. A carência de recursos e suporte tende a aumentar a insegurança desses professores, que passam a questionar como aplicar, de maneira eficaz, os princípios da PW no contexto do ensino de LE. Nesse sentido, investigações no campo da Linguística Aplicada (doravante, LA) sobre como se dá o ensino de LE na PW podem oferecer subsídios para orientar esses profissionais.

A LA fornece suporte teórico e prático para o ensino de LE. Pesquisas na área destacam a influência significativa das crenças (Barcelos, 2003, 2004, 2007, 2015a, 2023; Barcelos; Kalaja, 2012; De Lima; Zolnier; Candido-Ribeiro, 2013; Maldaner, 2020) e emoções (Aragão, 2005, 2007, 2011, 2017; Barcelos, 2015a, 2015b, 2023, 2024; Barcelos; Ruohotie-Lyhty, 2018; Barcelos; Aragão, 2018; Colombo-Gomes, 2022; Colombo-Gomes; Gattolin et al., 2024; Zembylas, 2005) na aprendizagem de idiomas, demonstrando como esses fatores impactam a motivação, o engajamento e o desempenho dos alunos e a prática docente dos professores.

Apesar da PW reconhecer o papel fundamental das emoções na aprendizagem (Steiner, 2016), ainda há uma lacuna de pesquisas sobre esse tema no Brasil. Uma busca por trabalhos acadêmicos que abordem a relação entre PW, emoções e crenças no ensino de LE não identificou estudos em português que

explorem essa conexão. Considerando o crescente interesse pela PW e a falta de estudos sobre este tema, esta pesquisa busca responder às seguintes perguntas: Quais as crenças dos professores de LE da PW a respeito do ensino de LE nessa pedagogia? 2) Quais são as emoções relatadas pelos professores da PW que são vivenciadas por eles no ensino de LE em sala de aula?

1.1. Objetivos

1.1.1. Objetivo geral

Compreender as crenças de professores de LE da PW sobre o processo de ensino e aprendizagem de LE, bem como as emoções que emergem em sua prática pedagógica.

1.1.2. Objetivos específicos

Com o propósito de atingir o objetivo geral, definiram-se os seguintes objetivos específicos:

- a) Investigar as crenças dos professores de LE da PW em relação ao processo de ensino e aprendizagem de LE;
- b) Identificar as emoções relatadas pelos professores de escolas Waldorf em sua prática de ensino de LE.

1.2. Justificativa

Esta pesquisa se justifica por três razões principais. A primeira diz respeito à ausência de estudos em português sobre o ensino de LE na PW, sob a perspectiva da LA. Ao realizar uma busca detalhada, constatou-se que existem poucos artigos e pesquisas que investiguem de forma aprofundada o contexto educacional desse modelo educacional, especialmente no que diz respeito ao ensino de LE. Buscando no acervo de periódicos da CAPES pelos termos “Antroposofia” e “Línguas estrangeiras”, “Waldorf” e “Línguas estrangeiras”, “Waldorf” e “linguística aplicada” ou “Antroposofia” e “linguística aplicada” não encontrei nem um texto relacionado. Além disso, ao realizar uma busca por esses temas em diversas revistas brasileiras de LA, não foi obtido nenhum resultado³.

³ Busquei os termos “Pedagogia Waldorf” e “antroposofia” nas revistas “Trabalhos em LA”, “DELTA”, “Signótica”, “Raído”, “Revista X” e “Linguagem e Ensino”.

A segunda razão refere-se à escassez de trabalhos relacionados às emoções de professores de LE que trabalham com a PW no Brasil. Embora existam pesquisas sobre as emoções de professores, abordando uma variedade de contextos educacionais (Aragão, 2005, 2007, 2011, 2017; Barcelos, 2015a, 2015b, 2023; Barcelos; Ruohotie-Lyhty, 2018; Barcelos; Aragão, 2018; Souza; Aragão, 2017; Dewaele; Li, 2020; Zembylas, 2005; Rezende, 2020; Colombo-Gomes, 2022; Ramos, 2021), nenhum estudo, até o momento, abordou diretamente as emoções dos professores que trabalham com a PW.

Em terceiro lugar, apesar da existência de pesquisas focadas nas crenças de professores de línguas (Barcelos, 2003, 2004, 2007, 2015a; Barcelos, Kalaja, 2012; De Lima, Zolnier, Candido-Ribeiro, 2013; Maldaner, 2020), não se existem, até o momento e de acordo com minhas buscas, pesquisas brasileiras que abordem especificamente as crenças de professores de LE no contexto da PW.

Considerando o crescimento do interesse pela PW no Brasil e em outros países, é importante que a LA, como disciplina que se dedica ao estudo do ensino de línguas, também se aprofunde na exploração da PW.

1.3. Organização do texto

Além do capítulo introdutório, este trabalho está organizado em mais quatro capítulos. No segundo capítulo, são discutidos os fundamentos teóricos que sustentam a pesquisa, abordando temas como formação docente, antroposofia, crenças e emoções no contexto educacional, com ênfase no ensino de LE na PW. No terceiro capítulo, descrevo a metodologia utilizada, detalhando o contexto da pesquisa, o perfil das participantes e os instrumentos de coleta de dados. O quarto capítulo é dedicado à apresentação e análise dos resultados obtidos, examinando as crenças e emoções das professoras a partir dos dados coletados. O quinto e último capítulo apresenta as considerações finais, destacando as principais contribuições do estudo, suas implicações para a formação docente e o ensino de LE na PW, bem como as limitações da pesquisa e sugestões para estudos futuros.

CAPÍTULO 2

REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, dividido em duas seções principais, apresento o referencial teórico que sustenta esta pesquisa. Na primeira, discorro a respeito da formação de professores de línguas, trazendo um breve panorama histórico, temas recentes na formação docente e abordando o papel das crenças e das emoções no ensino de LE. Na segunda, exploro a história e princípios fundamentais da PW, destacando o papel das emoções nesse modelo educacional específico, bem como o ensino de LE dentro dessa perspectiva.

2.1. Formação de professores de línguas no contexto da Linguística Aplicada

A LA desempenha um papel importante neste trabalho, já que a formação de professores de línguas situa-se como um dos temas de interesse da LA. Segundo Menezes (2009), os estudos sobre LE no campo da LA abrangem uma variedade de contextos, explorando algumas das complexidades dos processos de ensino e aprendizagem de línguas. Inicialmente, o foco da LA estava centrado principalmente na análise de métodos de ensino de línguas, materiais didáticos e práticas pedagógicas (Lopes; Salles; Pallú, 2018). Porém, com o tempo, esse foco passou a contemplar uma compreensão mais abrangente dos processos de ensino e aprendizagem, levando em consideração aspectos cognitivos, sociais, afetivos e culturais. Atualmente, o tema da decolonialidade (Menezes de Souza; Hashiguti, 2023; Brahim *et al*, 2023) tem sido o paradigma vigente enquanto a LA continua a se transformar, se debruçando sobre novos temas contemporâneos como o impacto da tecnologia e da inteligência artificial em seus diversos contextos.

Em sua trajetória, através dos anos, a LA se tornou cada vez mais interdisciplinar, com foco em diferentes áreas, como estudos dentro da teoria da complexidade (Tavares; Lopes-Perna, 2017; Franco, 2014). Essa perspectiva permite que linguistas aplicados incorporem ideias e metodologias de diversas disciplinas, como antropologia, sociologia e psicologia, visando abordar questões de ensino e aprendizagem de línguas de maneira mais ampla e interligada (Rojo, 2006; Lopes; Salles; Pallú, 2018).

A partir dessa interdisciplinaridade, as pesquisas em LA têm explorado temas como motivação (Kami, 2011), estratégias de aprendizagem (Couto, 2021), avaliação de proficiência (Consolo, 2004; Cunha, 2019) e interação entre língua e cultura (Salomão, 2015). Temas mais recentes incluem estudos sobre o uso de recursos digitais (Vetromille-Castro; Kieling, 2021), contextos híbridos (Prebianca; Finardi; Cardoso, 2015), inteligência artificial (Church; Liberman, 2021; Kartal; Yeşilyurt, 2024; Pelzl, 2022) e questões interculturais (Guerreiro, 2005; Santos, 2014; Yonaha, 2021). Essas investigações ilustram a constante transformação e expansão da LA, que passa a abranger uma diversidade de enfoques e temas de pesquisa.

Ao integrar abordagens interdisciplinares e considerar aspectos cognitivos, sociais, afetivos e culturais, a LA oferece uma compreensão mais abrangente dos processos de ensino e aprendizagem de línguas. Além disso, a LA oferece uma base para explorar questões como as crenças e emoções de professores, estabelecendo-se como uma área importante para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e eficazes. Dessa forma, a LA atua na construção de um ensino de línguas mais inclusivo e apropriado às realidades contemporâneas.

Após iniciar esta seção discorrendo sobre a LA, nas próximas subseções, abordo algumas tendências e desafios da formação de professores de LE; em seguida, discorro a respeito do conceito de crenças e sua influência no ensino; e por fim, a importância das emoções de professores no processo de ensino e aprendizagem de LE.

2.1.1. Tendências e desafios na formação de professores de LE

O caminho para tornar-se professor sempre foi complexo. No Brasil, por exemplo, o surgimento de escolas para crianças antecede o surgimento de instituições formadoras de professores (Barra, 2017). Esse fato levanta questões sobre o que efetivamente define o processo de se tornar professor. A participação em um curso e a obtenção de um diploma, embora sejam fundamentais atualmente, representam apenas uma faceta desse processo. Diferentes conhecimentos teóricos e práticos são essenciais, enriquecendo as referências e atributos daquele que opta pela docência como sua profissão. Além de tudo isso, o indivíduo deve engajar-se

politicamente (Leffa, 2005, 2008), e envolver-se em um caminho de autodesenvolvimento, para poder tornar-se um modelo para seus alunos (Lanz, 2005; Steiner, 2022b).

A formação de professores começou a ser estruturada em seminários e escolas normais na Europa, no início do século XIX (Saviani, 2009). Com o tempo, a formação docente foi se transformando, de acordo com as necessidades de cada época, refletindo a crescente complexidade e profissionalização da educação. No século XX a formação passou a ser entendida como contínua e dinâmica, com professores ocupando simultaneamente o papel de aprendizes e de educadores (Cachapuz, 2003; Johnson, 2013). Essa perspectiva busca garantir que a prática docente esteja em constante desenvolvimento, sincronizada com os avanços das pesquisas e as novas tendências educacionais, adaptando-se às mudanças nas demandas educacionais e às necessidades diversificadas dos alunos.

Conforme sugerido anteriormente, tendo em vista as transformações da LA, atualmente, múltiplos assuntos têm chamado a atenção dos pesquisadores na formação de professores de LE, refletindo as complexidades e desafios da profissão. Os parágrafos seguintes destacam alguns temas que delineiam as demandas contemporâneas na formação de professores de LE: 1) a integração das tecnologias digitais e da inteligência artificial no ensino; 2) a valorização do multiculturalismo e da educação inclusiva; 3) a incorporação de perspectivas decoloniais e antirracistas na prática docente; e 4) a importância do bem-estar e da saúde mental dos professores.

A integração das tecnologias digitais e da inteligência artificial na formação docente tornou-se uma necessidade no século XXI. A pandemia de COVID-19 acelerou a adoção de tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, evidenciando a importância de preparar professores não apenas para o uso efetivo dessas tecnologias, mas também para compreender os impactos pedagógicos e sociais associados a elas (Modelski; Giraffa; Casartelli, 2019). Estudos recentes mostram que professores estão utilizando plataformas de redes sociais como Instagram (Aslan, 2024) e TikTok (Ulla; Lemana; Kohnke, 2024) para fins educacionais, desenvolvendo estratégias de engajamento e criando conteúdos que facilitam a aprendizagem fora da sala de aula tradicional. Essas plataformas possibilitam que os educadores se conectem com os alunos em ambientes digitais nos quais eles já passam uma parte significativa de seu tempo, promovendo uma

aprendizagem contínua e interativa. No Brasil, a UNESCO, em parceria com o MEC, publicou um estudo sobre os impactos da difusão da inteligência artificial na educação técnica, destacando a necessidade de adaptação e inovação nas práticas educacionais (Caruso, 2021). Outro estudo destaca que a percepção e avaliação dos professores sobre as tecnologias de inteligência artificial na educação mostram um misto de entusiasmo e cautela, refletindo a necessidade de um treinamento adequado e contínuo (Parreira; Lehmann; Oliveira, 2023). A capacidade de criar ambientes de aprendizagem digitais inclusivos e engajadores é, portanto, um aspecto importante da formação atual de professores, capacitando-os a enfrentar os desafios e aproveitar as oportunidades oferecidas pelas tecnologias emergentes.

Em segundo lugar, as perspectivas do multiculturalismo e da educação inclusiva têm ganhado mais importância atualmente, por isso é importante que os professores estejam preparados para valorizar as diferenças individuais e culturais em sala de aula. A inclusão efetiva de todos os estudantes, independentemente de suas habilidades, origens culturais ou necessidades educacionais especiais, requer uma formação docente adequada (Matos *et al*, 2024). Essa formação deve preparar os professores com as competências necessárias para criar ambientes de aprendizagem acolhedores, onde todos os alunos possam se sentir respeitados e apoiados em seu desenvolvimento acadêmico e pessoal.

Em terceiro lugar, um dos temas mais discutidos na formação de professores atualmente é a decolonialidade e o antirracismo, conforme apontado por Santana (2023) e Almeida, Souza e Giorgi (2022). Essa prática envolve um compromisso dos professores na desconstrução de estruturas coloniais e racistas que ainda se fazem presentes no sistema educacional. A incorporação desses temas exige uma postura crítica e um engajamento constante na análise e reinterpretação de narrativas coloniais arraigadas em várias dimensões da educação. O objetivo é promover uma pedagogia que não apenas reconheça, mas também valorize a rica diversidade cultural, histórica e linguística de todas as comunidades. Desenvolver esse tipo de prática pedagógica contribui para a construção de um ambiente educacional inclusivo e transformador.

Por fim, a questão do bem-estar e da saúde mental dos professores tem emergido como um tema de crescente importância. Conforme destacado por Mercer e Gregersen (2020), o bem-estar dos professores é fundamental para práticas educacionais eficazes, beneficiando tanto os docentes quanto os alunos. O estresse

ocupacional e os desafios emocionais enfrentados pelos professores têm implicações diretas para a qualidade do ensino (Assunção, 2019). Pesquisas indicam que a promoção do letramento emocional entre os professores pode ajudar a mitigar esses efeitos negativos, proporcionando-lhes ferramentas para melhor gerenciar o estresse e promover um ambiente de ensino mais positivo (Colombo-Gomes; Gattolin *et al.*, 2024; Rezende; Ferreira, 2019). Portanto, estratégias de apoio à saúde mental e práticas de autocuidado deveriam ser componentes integrados à formação de professores, assegurando que os docentes estejam bem-preparados para gerenciar os desafios da profissão e promover um ambiente de aprendizagem positivo (Khajavy; MacIntyre; Barabadi, 2018). Além disso, programas que enfatizam o desenvolvimento de habilidades emocionais e sociais entre os educadores são cruciais para a criação de escolas mais saudáveis e inclusivas (Hascher; Waber, 2021).

2.1.1.1. Especificidades da formação de professores de LE

A formação de professores de LE vai além do domínio de técnicas e métodos didáticos de ensino de idiomas; ela exige a compreensão das múltiplas dimensões que influenciam a prática educacional, tanto no plano pessoal quanto no profissional (Weininger, 2008). Borg (2003) enfatiza a necessidade de uma formação que prepare o educador para responder de forma eficaz aos desafios encontrados em salas de aula de LE, promovendo uma educação linguística que seja tanto reflexiva quanto adaptativa às necessidades dos alunos e às demandas da sociedade contemporânea.

Nesse contexto, diversos autores (Bamrungsin; Khampirat, 2022; Freeman, 1996; Ganal; Guiab; Sario, 2019) destacam a necessidade de um programa integrado de formação de professores, capaz de fornecer um equilíbrio entre conhecimento pedagógico, habilidades linguísticas e culturais, além do desenvolvimento pessoal e profissional. Isso poderia ajudar os professores a lidar melhor com os desafios e complexidades encontrados em salas de aula de LE. Outros autores reforçam essa ideia, argumentando que o ensino de línguas é influenciado pela capacidade do professor em integrar conhecimento teórico com práticas pedagógicas funcionais (Leffa, 2016; Richards; Rodgers, 2001).

A inclinação por abordagens educacionais que valorizam tanto o conhecimento técnico quanto as dimensões pessoais e emocionais na prática

docente reflete uma transformação no campo da educação. Nessa perspectiva, diversos autores propõem que a formação de professores de LE vá além do escopo tradicional e abrace uma pedagogia pós-método, valorizando a adaptabilidade, a reflexão crítica e a particularização do ensino em resposta às dinâmicas de sala de aula (Abrahão, 2015; Kumaravadivelu, 2003; 2012; Leffa, 2016; Ortale, 2023). Esse paradigma sublinha a necessidade de práticas de ensino mais flexíveis e sensíveis ao contexto dos alunos, concordando com os pensamentos de outros autores já citados (Leffa, 2016; Richards; Rodgers, 2001). Dessa forma, fomenta-se um ambiente educacional que favorece a autonomia do estudante, e também estimula o seu autodesenvolvimento (Khajavy; MacIntyre; Barabadi, 2018; Steiner, 2016; 2022b).

Além disso, embora o paradigma da prática reflexiva, como apontado por Darling-Hammond (2006), tenha desempenhado um papel importante na formação docente nas últimas décadas, oferecendo uma oportunidade valiosa para o desenvolvimento de uma postura investigativa sobre o próprio ensino, é importante reconhecer que o campo da formação de professores tem mudado. Hoje, ao lado dessa prática reflexiva, a Linguística Aplicada Crítica (Campêlo Costa; Silva, 2022), a decolonialidade (Menezes de Souza; Hashiguti, 2023; Brahim *et al*, 2023), o pós-método (Abrahão, 2015; Kumaravadivelu, 2003; 2012; Leffa, 2016; Ortale, 2023), a educação inclusiva e o antirracismo (Almeida; Souza; Giorgi, 2022) emergem como paradigmas contemporâneos que ampliam a perspectiva do ensino de LE, respondendo a desafios educacionais mais amplos. Esses enfoques promovem práticas pedagógicas mais socialmente engajadas e inclusivas, alinhando-se às demandas atuais da educação.

As crenças e emoções também são uma influência não apenas na maneira como os professores entendem seu trabalho e se relacionam com os alunos, mas também na maneira como respondem aos desafios educacionais (Zembylas, 2005) e na maneira como constroem sua identidade (Barcelos, 2015a; Barcelos; Ruohotie-Lyhty, 2018). Segundo Borg (2018, p. 1150, tradução nossa): “Os comportamentos de professores também são fortemente moldados por uma complexa rede de influências ocultas, como suas crenças, conhecimentos, emoções, percepções, atitudes e pensamentos”⁴. Assim, nas próximas seções,

⁴. No original: “Teachers’ behaviors are also powerfully shaped by a complex range of unseen influences, (...) such as their beliefs, knowledge, feelings, perceptions, attitudes, and thoughts”.

discuto o conceito de crenças e emoções e sua importância na formação de professores.

2.1.2. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas

Nesta subseção, apresento o conceito de crenças sobre o ensino e a aprendizagem de línguas, discutindo sua relevância no processo pedagógico para professores de LE.

O estudo das crenças ganhou destaque na área da LA desde os anos 80 (Barcelos, 2004), e se ampliou ao longo dos últimos 20 anos (Barcelos; Kalaja, 2013; Borg; Alshumaimeri, 2019). A noção de crenças transcende a LA, sendo um conceito presente em diversas disciplinas, como antropologia, sociologia, psicologia, educação e filosofia (Barcelos, 2004); crenças não são apenas opiniões, pois elas também moldam a forma como percebemos a vida, a nós mesmos e aos outros. Elas estão entrelaçadas com nossas decisões, ações e emoções, contribuindo para a construção da nossa identidade (Barcelos, 2004; Barcelos; Kalaja, 2013). As crenças têm um caráter tanto individual quanto social, sendo desenvolvidas por meio de interações discursivas; elas são flexíveis e passíveis de mudanças conforme o contexto, influenciando as ações das pessoas enquanto também são moldadas por elas (Barcelos; Kalaja, 2013). Essas crenças não são estáticas; elas mudam ao longo do tempo, influenciadas tanto por novas aprendizagens quanto por reflexões sobre experiências educacionais anteriores (Barcelos, 2015a). Esse paradigma reforça a ideia de que aprender e ensinar línguas é um processo intrinsecamente ligado ao crescimento pessoal e profissional do educador.

Borg (2003) enfatiza a relevância das crenças como componentes essenciais no processo de ensino/aprendizagem de línguas, pois elas afetam as ações e sentimentos tanto de professores quanto de alunos. Compreender as crenças dos professores é crucial para entender a prática docente, pois essas crenças influenciam ações e tomadas de decisão (Barcelos, 2004; Barcelos; Kalaja, 2013). De acordo com essas autoras, as crenças também são fundamentais para entender o papel dos alunos, cujas experiências e crenças individuais repercutem no processo de aprendizagem.

Pesquisadores da área (Barcelos; Kalaja, 2013; Borg; Alshumaimeri, 2019; Gao; Zhou, 2022) afirmam que as crenças podem se desenvolver a partir do conhecimento pedagógico e reflexivo na prática docente, bem como das

experiências de aprendizagem passadas; no caso do professor de LE, por exemplo, a forma como aprendeu a LE que ensina pode influenciar suas crenças sobre como ensiná-la. Essas crenças podem moldar a reflexão dos professores sobre suas práticas, adaptação a mudanças e respostas a inovações, mas também podem ser alteradas por essas mesmas ações, numa relação interativa e recíproca. Como apontam Barcelos e Kalaja (2013, p. 2, tradução nossa): “Nos dias de hoje, é amplamente reconhecido que as crenças sobre a aprendizagem e o ensino de línguas exercido pelos professores influenciam suas ações, e, ao mesmo tempo, suas ações influenciam suas crenças. Em outras palavras, a relação é interativa”⁵.

Conforme destacado por Barcelos (2007), citando o estudo de Rokeach (1968), há crenças centrais e crenças periféricas. As crenças centrais estão profundamente ligadas à identidade e às emoções pessoais, sendo mais resistentes à mudança devido a sua forte conexão com outras crenças e ao impacto que exercem no pensamento e comportamento. Já as crenças periféricas têm natureza menos enraizada apresentando menos interconexões com outras crenças. Por isso, as crenças periféricas são mais suscetíveis a mudanças e podem ser afetadas de modo mais flexível por novas experiências e perspectivas.

Para investigar as crenças de professores de LE pode-se adotar uma pesquisa qualitativa, dada a profundidade que esse tipo de pesquisa proporciona em comparação com a pesquisa quantitativa, que pode não captar nuances complexas das crenças docentes. Instrumentos de geração de dados qualitativos, como entrevistas e narrativas escritas ou visuais, por exemplo, permitem uma compreensão mais aprofundada das crenças pessoais e práticas dos professores em contextos específicos.

Diante desse panorama metodológico, pesquisas recentes têm aprofundado a compreensão sobre as crenças no ensino de LE. Nas duas subseções a seguir, apresento, primeiramente, a trajetória das pesquisas sobre crenças na aprendizagem de LE. Em seguida, discuto estudos recentes que investigam as crenças de professores em diferentes contextos, destacando seus objetivos e principais achados.

⁵ No original: “These days it is widely recognized that beliefs about language learning and teaching held by teachers influence their actions, and at the same time their actions influence their beliefs. In other words, the relationship is interactive.”

2.1.2.1. Trajetória das pesquisas sobre crenças na aprendizagem de LE

A pesquisa sobre as crenças relacionadas à aprendizagem de LE pode ser delineada em três momentos distintos, cada um com suas características metodológicas específicas. Inicialmente, na década de 1980, o estudo de crenças focava principalmente no uso de questionários fechados, como o BALLI (Beliefs About Language Learning Inventory). Esses estudos abordavam as crenças de maneira rasa e descontextualizada, frequentemente categorizando as crenças de estudantes como errôneas, quando comparadas às crenças de especialistas (Barcelos, 2001).

No final dos anos 80 e início dos anos 90, a pesquisa começou a explorar mais profundamente a interação entre crenças e estratégias de aprendizagem autônoma e treinamento de aprendizes. Durante este período, os estudos começaram a buscar classificar as crenças e investigar como elas influenciavam as estratégias de aprendizagem, com um foco crescente na necessidade de desenvolver crenças mais produtivas e "saudáveis".

A partir do final dos anos 1990 a pesquisa passou a trabalhar mais com as pesquisas qualitativas bem contextualizadas; métodos como estudos de caso, etnografias e autoetnografias começaram a ser empregados para compreender como as crenças são moldadas e influenciadas pelo contexto social e educacional dos aprendizes. Esses estudos têm mostrado que as crenças são dinâmicas e que interagem com as identidades dos aprendizes. A pesquisa tornou-se mais plural metodologicamente, utilizando entrevistas, narrativas, diários, observações e outros instrumentos para explorar a vivência das crenças e seu impacto no processo de aprendizagem de línguas.

A pesquisa sobre as crenças de professores de LE em serviço é fundamental para entender como essas crenças influenciam as práticas pedagógicas e como podem ser transformadas. Estudar essas crenças ajuda a revelar a complexidade do ensino de LE e fornece bases para reformas educacionais e desenvolvimento de programas de treinamento mais eficazes. Na próxima subseção, apresento algumas pesquisas na área das crenças, abordando brevemente seus objetivos e resultados.

2.1.2.2. Pesquisas sobre crenças no ensino de LE

Llurda e Mocanu (2024) exploram esta temática no contexto do ensino de inglês na Espanha, focando em como o conceito "native-speakerism"⁶ influencia as práticas e auto-percepção dos professores não nativos. O estudo destaca como essas crenças contribuem para uma valorização excessiva dos falantes nativos, afetando negativamente a confiança e as práticas pedagógicas dos professores de inglês que são falantes não nativos.

Outro estudo, proposto por Dong (2024), investiga como as crenças dos professores sobre o potencial de melhoria dos alunos podem afetar positivamente a motivação e o desempenho estudantil. Esse estudo sublinha a importância das crenças dos professores a respeito do autodesenvolvimento entre os professores, mostrando que uma visão positiva do desenvolvimento estudantil pode levar a melhores resultados educacionais.

No Brasil, Silva e Cavalcanti (2019) focam em futuros professores de inglês e suas crenças sobre o ensino de pronúncia. Eles encontram uma tendência desses professores em aderir a normas de pronúncia tradicionais e hegemônicas, o que pode limitar a exposição dos alunos à diversidade linguística do inglês global. Esse estudo sugere a necessidade de programas de formação que encorajem abordagens mais inclusivas e abrangentes no ensino de pronúncia.

Compreender as crenças dos professores de LE é importante para desvendar as complexidades da prática pedagógica e promover um ensino mais eficaz e alinhado com as necessidades dos alunos. Além disso, reconhecer a natureza dinâmica e contextual das crenças permite adaptar programas de formação de professores para que sejam mais reflexivos e responsivos às realidades educacionais contemporâneas. Além da compreensão dessas crenças, é igualmente importante explorar como as emoções dos professores interagem com suas práticas pedagógicas. Na próxima seção examinaremos o papel das emoções no ensino de LE.

2.1.3. Emoções no ensino de LE

⁶ "Native-speakerism" é um conceito que refere-se à ideia de que falantes nativos de uma língua são automaticamente considerados como os melhores professores dessa língua, baseado apenas no fato de serem nativos, frequentemente desconsiderando as competências pedagógicas ou a experiência de professores não nativos.

Nesta seção, exploro o papel das emoções, focando principalmente no contexto do ensino e aprendizagem de LE. Início trazendo definições de emoções, para em seguida discorrer a respeito de sua importância no processo de ensino e aprendizagem de LE, e termino citando alguns exemplos de pesquisas envolvendo emoções de professores de línguas.

As emoções têm sido objeto de estudo em diversas disciplinas, como sociologia, antropologia, história, psicologia e geografia (Benesch, 2017). Elas envolvem componentes fisiológicos, cognitivos e comportamentais, influenciando significativamente as interações humanas e a tomada de decisões (Barcelos; Ruohotie-Lyhty, 2018). No ensino de LE, as emoções desempenham um papel essencial, afetando a motivação, o engajamento e o desempenho de professores e alunos (Zembylas, 2005). Compreender as emoções no contexto educacional contribui para uma visão mais completa dos processos de ensino e aprendizagem, permitindo o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficazes e sensíveis às necessidades emocionais dos envolvidos.

Historicamente, as emoções receberam menos atenção do que a cognição nos estudos sobre ensino e aprendizagem de LE (Barcelos, 2015b). No entanto, a partir da ocorrência que ficou conhecida como virada afetiva na LA (Pavlenko, 2013), e, posteriormente, da virada emocional (Barcelos, 2015), a importância do estudo sistemático das emoções foi reconhecida como essencial para uma compreensão mais completa dos processos de ensino e aprendizagem. Essa mudança de paradigma começou a ganhar força quando os pesquisadores passaram a abordar as emoções com maior profundidade e atenção. Estudos realizados na área (Aragão, 2007; Barcelos, 2015a; Barcelos; Aragão, 2018, Barcelos *et al*, 2022; Colombo-Gomes; Gattolin, 2024; Zembylas, 2005) destacam a influência das emoções nas práticas educacionais, evidenciando como elas afetam a dinâmica da sala de aula, a interação entre professores e alunos e a eficácia das práticas pedagógicas. Essa perspectiva destaca a necessidade de integrar as emoções no estudo e na prática da educação de línguas para promover um ambiente de aprendizagem mais efetivo (Khajavy; MacIntyre; Barabadi, 2018).

As emoções estão intrinsecamente presentes em todas as atividades humanas, inclusive no processo de ensino e aprendizagem (Maturana, 2001). Segundo Maturana, elas não são apenas estados internos isolados, mas fatores que moldam as percepções, decisões e ações dos indivíduos, definindo domínios de

ação e influenciando comportamentos específicos nesses domínios (Souza; Aragão, 2017). Aragão (2011) complementa, afirmando que as emoções não possuem uma natureza inerente, mas são moldadas socialmente e pelas experiências vivenciadas. Colombo Gomes (2025), em consonância com Zembylas (2004), afirma que as emoções podem ser compreendidas como fenômenos sociais, culturais e políticos. Assim, as emoções não podem ser dissociadas dos contextos em que emergem, estando profundamente entrelaçadas na vivência de ensinar e aprender uma língua.

Barcelos (2015b) argumenta que as emoções e as crenças formam uma relação dinâmica e interdependente, influenciando a prática pedagógica. As crenças dos professores sobre o ensino e a aprendizagem de LE são moldadas pelas emoções vivenciadas em sala de aula, enquanto essas mesmas crenças também influenciam as emoções dos docentes em relação aos alunos, ao ensino e à sua identidade profissional. Para compreender essa interação, é essencial contextualizar crenças e emoções dentro dos ambientes sociais e profissionais dos professores, evitando abordagens que as desvinculem da prática docente. Esse olhar integrado permite uma compreensão mais profunda de como as emoções se desenvolvem e se manifestam ao longo da trajetória profissional.

As emoções dos professores são influenciadas por múltiplos fatores, incluindo o ambiente escolar, as interações com os alunos, as pressões institucionais e a carga de trabalho (Hargreaves, 2000). O apoio (ou a falta dele) dos colegas e da administração também afeta diretamente as respostas emocionais dos docentes. Além disso, experiências pessoais e profissionais acumuladas ao longo da carreira moldam significativamente essas emoções, criando um panorama complexo e dinâmico da vivência docente (Day; Leitch, 2001).

Emoções experienciadas positivamente, como entusiasmo e satisfação, por exemplo, podem melhorar a eficácia do ensino, promovendo um ambiente de aprendizagem positivo e motivador. Essas emoções incentivam a criatividade, o engajamento dos alunos e a construção de relações mais fortes e colaborativas em sala de aula (Barcelos, 2015a). Por outro lado, emoções experienciadas negativamente, como ansiedade e frustração, podem interferir significativamente no processo de ensino e aprendizagem, além de prejudicar a qualidade das interações com os alunos, gerando um ambiente de aprendizagem tenso e desmotivador (Dewaele; MacIntyre, 2014). Barcelos (2015a) argumenta que a gestão das emoções é crucial para a prática pedagógica, pois emoções mal geridas

podem afetar tanto o bem-estar dos professores quanto o seu desempenho profissional, afetando o processo de aprendizagem dos alunos.

Para lidar efetivamente com suas emoções, os professores podem utilizar várias práticas, como a regulação emocional, que envolve a gestão consciente das emoções no ambiente de trabalho, e pode melhorar significativamente a prática pedagógica (Gross, 2015; Meihami; Esmaili, 2024). A regulação emocional inclui técnicas como desdobramento da atenção⁷ e mudança cognitiva⁸ (Gross, 2015), por exemplo, ajudando os professores a manterem um comportamento profissional e eficaz, mesmo diante de desafios emocionais significativos (De Costa; Karimpour; Nazari, 2023; Gkonou; Miller, 2023).

Barcelos (2015a; 2024) propõe que a formação contínua inclua componentes voltados para o letramento emocional, pois desenvolver habilidades emocionais pode contribuir para a construção de ambientes de aprendizagem mais acolhedores e para o aprimoramento de práticas pedagógicas mais eficazes, favorecendo a participação ativa dos estudantes e a promoção de uma aprendizagem significativa. Programas que incentivam o letramento emocional (Barcelos, 2015b, 2024) e espaços de troca entre professores podem fortalecer a capacidade docente de lidar com suas próprias emoções e com as de seus alunos. Dessa forma, integrar o desenvolvimento emocional à formação de professores contribui para uma prática pedagógica mais sensível e adaptada às necessidades dos estudantes.

Nos últimos anos, diversas pesquisas têm se aprofundado na investigação das emoções no ensino de LE. Na próxima subseção, apresento temas de estudos que exploram essas questões e suas implicações para a prática pedagógica.

2.1.3.1. Temas de pesquisas sobre emoções de professores de LE em serviço

As pesquisas com emoções na LA frequentemente têm direcionado a atenção para determinadas emoções específicas que desempenham papéis considerados importantes no ensino e aprendizagem de LE. A motivação, por exemplo, apesar de não ser uma emoção, é um conceito intimamente relacionado

⁷ Refere-se à estratégia de dirigir a atenção para diferentes aspectos de uma situação a fim de alterar seu impacto emocional. Isso pode incluir focar em detalhes neutros ou positivos para diminuir a intensidade das emoções negativas.

⁸ Envolve a reavaliação de uma situação para alterar seu significado emocional. Isso pode ser feito reformulando pensamentos sobre a situação de uma maneira que reduza seu impacto negativo e aumente os aspectos positivos.

às emoções, pois é influenciada pelas emoções e pode afetar diretamente o envolvimento e a disposição de professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem. Estudos indicam que professores motivados são mais propensos a criar ambientes de aprendizagem engajadores e a utilizar métodos de ensino inovadores, o que, por sua vez, aumenta a motivação dos alunos (Cunha, 2018; Dörnyei, 2001; Kami, 2011).

Por outro lado, a ansiedade pode ser um grande obstáculo, influenciando a confiança e a eficácia tanto dos alunos quanto dos professores (Marques, 2024). A ansiedade dos professores pode manifestar-se como medo de avaliação negativa, pressão para cumprir metas institucionais ou insegurança em relação às suas próprias habilidades linguísticas e pedagógicas (Horwitz, 1996). Mastrella-de-Andrade (2011) revelou que a ansiedade pode levar à exaustão emocional e ao burnout, reduzindo a capacidade do professor de se envolver positivamente com os alunos e de manter uma prática pedagógica efetiva.

Outro foco de pesquisa tem sido a influência do prazer na aprendizagem, emoção que pode aumentar o envolvimento e a retenção de informações (Dewaele; MacIntyre, 2014). O prazer na aprendizagem está associado a ambientes de aprendizagem positivos e pode fomentar uma atitude mais aberta e receptiva dos alunos em relação à aprendizagem de uma nova língua (Khajavy; MacIntyre; Barabadi, 2018). Estudos têm mostrado que quando os professores também experimentam prazer no ensino, eles são mais propensos a engajar os alunos de forma entusiástica e criativa (Boudreau; MacIntyre; Dewaele, 2018). Esse prazer no ensino contribui para uma atmosfera de sala de aula mais vibrante e motivadora, beneficiando tanto professores quanto alunos.

O amor também tem sido explorado, por sua capacidade de criar vínculos fortes entre professores e alunos, promovendo um ambiente de apoio e cuidado (Barcelos, 2023; Vieira, 2023). Esses vínculos podem ajudar os alunos a se sentirem mais seguros e valorizados, o que pode, por sua vez, melhorar sua disposição para aprender. Barcelos (2023) aponta que o amor no ensino de línguas não se restringe ao carinho ou afeto, mas inclui o comprometimento genuíno com o bem-estar e o desenvolvimento dos alunos. Vieira (2023) discute como uma prática pedagógica amorosa, baseada no cuidado e na atenção às necessidades dos alunos, pode contribuir para a construção de relações de confiança e respeito mútuo. Esse tipo de prática favorece um ambiente de aprendizagem significativo, no

qual os alunos se sentem valorizados e apoiados, o que, por sua vez, facilita o processo de aprendizagem. Além disso, o amor também pode ter um impacto positivo na resiliência dos professores, ajudando-os a enfrentar os desafios da profissão com mais paciência e empatia. As pesquisas supracitadas indicam que professores que cultivam uma atitude amorosa e compassiva em relação a seus alunos e a si mesmos são mais capazes de lidar com o estresse e manter um equilíbrio emocional saudável (Zembylas, 2017).

A regulação emocional dos professores, tema que já foi citado anteriormente, também tem sido pesquisada. Este conceito envolve a gestão consciente das próprias emoções no ambiente de trabalho e é importante para manter a eficácia pedagógica. O trabalho emocional se refere ao controle das respostas emocionais antes ou após situações de vulnerabilidade (Gross, 2015; Meihami; Esmaili, 2024). A regulação emocional é essencial para promover a saúde mental dos educadores e prevenir o burnout, melhorando a qualidade do ensino e o bem-estar geral dos professores.

Além disso, o medo tem sido objeto de estudo, especialmente no contexto educacional, onde pode se manifestar tanto em professores quanto em alunos (Pereira; Barros, 2021). Entre suas principais formas de expressão, destacam-se o medo de cometer erros, o medo de avaliações e o medo de enfrentar novas situações de ensino (Hargreaves, 2000). Essa emoção pode limitar a disposição de professores e alunos para experimentar novas abordagens e dificultar sua adaptação aos desafios do processo de ensino e aprendizagem.

Entender as emoções no contexto do ensino de LE é fundamental para criar ambientes de aprendizagem mais eficazes e humanizados. As emoções dos professores têm um impacto profundo nas dinâmicas de sala de aula e na qualidade da educação oferecida. O desenvolvimento de habilidades emocionais deve ser integrado aos programas de formação de professores, promovendo práticas pedagógicas mais sensíveis às necessidades emocionais dos alunos e professores. No entanto, ainda há uma lacuna significativa na literatura sobre as emoções de professores que atuam na PW. Na próxima seção, exploraremos especificamente a PW, como ela aborda o ensino de LE, com um foco particular nas crenças e emoções dos educadores dentro desse contexto único.

2.2. A Pedagogia Waldorf

Esta seção trata especificamente da PW. Nas subseções seguintes, exploro os aspectos centrais da PW: suas raízes históricas e princípios orientadores; o papel das emoções no processo educativo; e o ensino de LE.

2.3.1. Histórico e princípios

A PW foi desenvolvida por Rudolf Steiner no início do século XX, fundamentada nos princípios da antroposofia. Embora já apresentada no capítulo introdutório, convém ressaltar que sua proposta pedagógica envolve uma concepção profunda do ser humano, visando, além da transmissão de conteúdos didáticos, o desenvolvimento integral dos alunos, buscando desenvolver, de forma equilibrada, as dimensões físicas, emocionais e espirituais dos indivíduos (Steiner, 2016; 2022a).

A ênfase nesse desenvolvimento integral constitui um dos pilares da PW, pois entende-se que a formação do indivíduo deve contemplar a totalidade de seu ser (Amaral, 2008; Lanz, 2005; Steiner, 2016a). Essa prática integral orienta o processo de ensino e aprendizagem em todas as disciplinas, incluindo LE, promovendo práticas que envolvem a expressão artística, a percepção sensorial e a construção de vínculos interpessoais (Amaral, 2008). Assim, o ensino na PW busca proporcionar experiências que despertem a curiosidade e o envolvimento dos alunos, respeitando as diferentes dimensões do ser humano e suas fases de desenvolvimento.

Essa visão do processo de ensino e aprendizagem está diretamente relacionada à organização curricular da PW, que se estrutura a partir do conceito de setênios — períodos de sete anos que caracterizam diferentes estágios de desenvolvimento humano, cada um com necessidades e possibilidades próprias (Lanz, 2005; Bach Junior; Guerra, 2016; Richter, 2002; Stockmeyer, 2011). Essa compreensão direciona a escolha de metodologias, conteúdos e abordagens pedagógicas, garantindo que a aprendizagem seja adequada à faixa etária e ao nível de maturidade de cada aluno.

A integração da arte é outro pilar da PW; através de todas as disciplinas, incluindo LE, o ensino na PW é sempre permeado pela arte (Steiner, 2016). A música, a recitação, o desenho e outras formas de expressão criativa são amplamente incorporadas nas práticas pedagógicas (Richter, 2002; Stockmeyer, 2011). Esse viés artístico, além de enriquecer a experiência de aprendizagem,

também ressoa com a compreensão antroposófica de que a arte é uma maneira fundamental de se conectar com a espiritualidade e o mundo circundante (Steiner, 2022a). Através da arte, os alunos são incentivados a explorar e expressar suas emoções, ideias e percepções de forma única, contribuindo para um desenvolvimento integral e enriquecedor.

De acordo com as orientações de Steiner (2016), o papel do professor assume uma função de guia que considera o desenvolvimento singular de cada aluno. Além de completar a formação inicial (Ensino Superior completo na área específica) e cursar um seminário de formação de professores para atuar nas escolas Waldorf, o educador também se compromete com um processo contínuo de autoeducação (Steiner, 2016). Esse empenho constante reflete o valor que a PW atribui à aprendizagem contínua e ao desenvolvimento pessoal. O professor na PW é convocado a ser um exemplo para os alunos, cultivando não somente o intelecto, mas também valores éticos, criatividade e a busca pela autenticidade (Steiner, 2022b). Desempenhando esse papel multifacetado, o educador cria um ambiente de aprendizagem estimulante e enriquecedor, onde os alunos são incentivados a explorar todo o seu potencial individual e a se tornarem cidadãos conscientes e engajados.

Na próxima subseção, exploro como a PW enxerga e integra o papel das emoções no desenvolvimento dos alunos e na prática docente.

2.3.2. O papel das emoções na PW

No âmbito da PW, a concepção de “sentir” inclui um espectro amplo de vivências internas relacionadas à alma, dentro do qual se situam as emoções. Embora essa parte do trabalho enfoque especificamente as emoções, é importante ressaltar que elas compõem apenas uma das expressões do sentir⁹.

Segundo Steiner (2016), a educação deve contemplar o desenvolvimento equilibrado do pensar, sentir e querer, dimensões que estruturam a experiência humana. No contexto da PW, o sentir ocupa um lugar central, especialmente no segundo setênio, correspondente ao ensino fundamental, quando, segundo a antroposofia, a criança é mais sensível às experiências artísticas e emocionais

⁹ Na Pedagogia Waldorf, o termo "sentir" abrange uma gama ampla de experiências internas relacionadas à alma, das quais as emoções são uma parte. Dessa forma, "emoções" constituem uma manifestação específica dentro do domínio mais amplo do "sentir".

(Lanz, 2005). Esse sentir diz respeito a uma vivência anímica profunda, ligada à própria alma. A PW busca cultivar essa dimensão por meio da arte, da música, do ritmo e de um ensino que valoriza a beleza e a conexão afetiva com o conhecimento, permitindo que os alunos aprendam de maneira viva e significativa (Wiechert, 2013). Através da música, teatro, pintura e outras formas de arte, os alunos vivenciam as aprendizagens de maneira sensível, permitindo que suas emoções e percepções se integrem ao processo educativo. Isso não apenas fortalece a relação do aluno com o conhecimento, mas também desenvolve um senso de beleza, harmonia e empatia (Lima, 2018). A arte atua como um meio de equilibrar o pensar e o querer, trazendo uma dimensão afetiva para a aprendizagem, que vai além da racionalidade pura e da ação mecânica.

Steiner (2016), em suas primeiras palestras aos professores, enfatiza que a aprendizagem deve estar conectada à experiência emocional e sensorial do aluno. Segundo ele, a educação não deve se basear apenas no pensamento abstrato, mas envolver profundamente o aluno em sua totalidade. Ele destaca essa relação afirmando:

Tal como o sentir (...) se situa entre o querer e o pensar, também a atividade educativa visando ao sentir se situa entre as medidas a serem tomadas em relação ao pensar e aquelas destinadas ao querer e seu desenvolvimento. Para o conhecimento intelectual, devemos recorrer ao que desvenda o sentido: ler, escrever, etc.; para a ação volitiva precisamos desenvolver tudo o que não se relacione com a mera indicação do sentido, mas com a captação imediata por parte do homem todo: o elemento artístico. O que se situa entre ambos atuará preferencialmente sobre o cultivo do sentimento, sobre o cultivo da afetividade (...). Esta é uma sutileza na atividade educativa, que no entanto deve ser inteiramente observada quando se quer educar pessoas que tenham sentimento interior. (Steiner, 2016, p. 57)

Neste excerto, Rudolf Steiner destaca a importância de equilibrar o pensar, o sentir e o querer na educação. Ele sugere que, para o desenvolvimento do conhecimento intelectual, devemos utilizar atividades que envolvam os sentidos, como leitura e escrita. Para a ação volitiva, é necessário promover experiências que envolvam o ser humano de forma integral, especialmente através de elementos artísticos. O sentir, situado entre o pensar e o querer, é cultivado por meio de atividades que promovem a afetividade e o sentimento. Assim, os professores das escolas Waldorf buscam não apenas reconhecer a influência das emoções na

aprendizagem, mas também criar um ambiente educativo que respeite e nutra as dimensões emocionais dos alunos, promovendo seu desenvolvimento integral (Steiner, 2022b).

Esses princípios da PW estão alinhados com a BNCC (Brasil, 2018), que reconhece a importância das competências socioemocionais na formação dos estudantes, enfatizando aspectos como autoconhecimento, empatia e colaboração. Na PW, essa valorização das emoções se reflete não apenas na prática pedagógica, mas também na criação de um espaço seguro e inclusivo, onde os alunos podem expressar e compreender suas emoções de maneira saudável. Dessa forma, a aprendizagem abrange também a construção da identidade e das relações interpessoais, aspectos essenciais para uma educação que considera o ser humano em sua totalidade.

Assim, na PW, o sentir abrange tanto as emoções quanto outras vivências estéticas e sensoriais, criando um ambiente de aprendizagem mais envolvido e significativo. No ensino de LE, essa prática se mantém, integrando a língua a experiências artísticas e afetivas, de modo que as emoções também desempenham um papel central no processo de aprendizagem. Abordarei esse tema na próxima subseção.

2.3.3. O ensino de LE na PW

Como já afirmado anteriormente, as emoções, ou o sentir, ocupam um lugar central no contexto das escolas Waldorf, e a aquisição de um novo idioma envolve não apenas a aprendizagem de vocabulário e gramática, mas também a capacidade de se conectar emocionalmente com o idioma e suas culturas associadas (Steiner, 2016). O ensino de LE na PW é cuidadosamente planejado para se alinhar com os princípios da antroposofia. Ao longo dos diferentes setênios, o ensino de LE muda de maneira gradual e adaptada ao desenvolvimento das capacidades cognitivas, emocionais e sociais dos alunos. As atividades propostas não são apenas exercícios linguísticos, mas também oportunidades para os alunos se conectarem com a LE estudada, permitindo que suas emoções e sentidos sejam despertados (Steiner, 2016).

Nos primeiros sete anos de vida, as crianças estão imersas em um ambiente de imitação e sensibilidade (Steiner, 2022a). Nessa época na PW, o ensino de LE ocorre de forma sutil e artística: através de canções, rimas e atividades lúdicas, os

alunos são expostos ao idioma estrangeiro (Richter, 2002; Stockmeyer, 2011). A imitação, uma capacidade forte nesse estágio, é utilizada para a aquisição natural da língua.

De um lado, os Senhores devem procurar ensinar à criança coisas que sejam preferencialmente artísticas: música, desenho, modelagem, etc.; mas devem ensinar também aquilo que possa ter um sentido, fazendo-o porém de uma forma tão abstrata que a criança não compreenda esse sentido imediatamente, e sim somente mais tarde na vida — por tê-lo assimilado pela repetição, podendo assim recordá-lo e então compreender, com a maturidade mais intensa, o que antes lhe era impossível. Aí os Senhores terão atuado sobre seu querer. E também terão atuado muito especialmente sobre seu sentir, e isso não pode ser esquecido. (Steiner, 2016, p. 57)

No segundo setênio, período dos sete aos catorze anos, inicia-se o ensino da escrita, leitura e gramática das LEs estudadas. Nesse estágio, as crianças estão prontas para uma prática mais estruturada, porém ainda baseada na arte; a PW reconhece a importância de manter a vivacidade e a criatividade presentes mesmo nas disciplinas mais estruturalistas (Steiner, 2022b). Dessa forma, o ensino das habilidades linguísticas é entrelaçado com atividades artísticas que estimulam a imaginação e o envolvimento ativo dos alunos. A ênfase artística continua a desempenhar um papel crucial, não apenas como um meio de tornar a aprendizagem mais atraente, mas também como uma ferramenta eficaz para facilitar a compreensão profunda e a retenção do conteúdo. A gramática e a sintaxe são introduzidas de maneira cuidadosa e contextualizada, pois a compreensão da estrutura linguística enriquece a experiência comunicativa (Steiner, 2016). No entanto, essa introdução é feita de maneira prática, evitando o pedantismo e enfatizando exemplos e exercícios práticos. Nessa faixa etária, o professor desafia os alunos a fazerem leituras em voz alta na LE estudada, além de outras atividades (Lanz, 2005; Bach Junior; Guerra, 2016; Richter, 2002; Stockmeyer, 2011), como propõe Steiner (2016, p. 83):

Os senhores pouparão tempo e energia dos alunos se inicialmente não os fizerem traduzir esses textos de outro idioma para o alemão, e sim atentarem principalmente para que a criança leia de modo correto e, até onde consigam uma leitura em voz alta, que ela o faça com pronúncia adequada, etc. Depois, se quiserem entrelaçar a recapitulação com o ensino em curso, convém não efetuar traduções, mas fazer os alunos narrar livremente o conteúdo dos textos. Façam simplesmente a criança narrá-lo com suas próprias palavras, observando cuidadosamente se na reprodução ela não omite algo; procurem, desse modo, descobrir se ela deixou de

entender algo (...). A seguir, façamos o inverso. Falemos, em nossa própria língua, sobre qualquer assunto que a criança seja capaz de compreender e sentir conosco. E depois procuremos fazer com que ela reproduza livremente na língua estrangeira — à medida que já a domine — o que acabamos de conversar. Desta maneira descobriremos em que extensão a criança advinda de uma classe qualquer domina essa língua estrangeira.

A expressão criativa ocupa um lugar central no ensino de LE na PW. Os alunos são incentivados a criar seus próprios exemplos, histórias e narrativas na LE. Isso não apenas fortalece sua compreensão da gramática, mas também promove a auto expressão e a confiança na comunicação.

Ao longo dos anos, os alunos são gradualmente introduzidos a textos mais complexos e desafiadores. Através da leitura, narração e discussões em língua estrangeira, eles aprimoram suas habilidades de compreensão e comunicação. O objetivo não é apenas adquirir conhecimentos linguísticos, mas também desenvolver uma apreciação pela riqueza cultural e literária do idioma estrangeiro, além da forma como o idioma age na vida do falante (Dahl, 2003). Steiner expõe sobre esse assunto:

Suponhamos, agora, que o aluno já tenha aprendido latim e grego. Agora procurarei fazer com que os alunos não apenas falem latim e grego, mas também escutem, escutem metodicamente quando uma pessoa falar latim, outra grego. E tentarei evidenciar-lhes a diferença entre a vida do grego e a vida do latino. No ensino normal eu não precisaria disso, pois esses aspectos se ressaltam por si no currículo ideal. Mas no caso das crianças que receberemos precisaremos agir assim, pois o aluno precisa sentir o seguinte: quando se fala grego, fala-se efetivamente com a laringe e com o peito; quando se fala latim, sempre ressoa algo com o homem todo. Devo chamar a atenção do aluno para isso. (Steiner, 2016, p. 121)

O ensino de LE na PW tem como objetivo promover o desenvolvimento integral dos alunos, enfatizando a conexão profunda com a língua e a cultura, enquanto forma "cidadãos universais" (Dahl, 2003). Por meio da criatividade, os professores Waldorf incentivam a apreciação e a fluência autêntica na LE, preparando os estudantes para um mundo cada vez mais multicultural e interconectado.

O ensino de LE nas escolas Waldorf, embora estruturado de maneira a promover o desenvolvimento integral do aluno, enfrenta algumas limitações devido à escassez de materiais didáticos específicos e orientações claras para os professores. Grande parte do conhecimento necessário para atuar nessa área é derivado de textos diversos de Rudolf Steiner e da própria experiência prática dos educadores. Esse contexto apresenta um desafio para os professores de LE, que

precisam constantemente adaptar suas práticas para atender às necessidades dos alunos dentro dos princípios antroposóficos.

Neste capítulo, apresentei a fundamentação teórica que da pesquisa, discutindo a formação de professores de línguas no contexto da LA, com destaque para crenças e emoções, e explorando os princípios e práticas da PW. No próximo capítulo, abordo a metodologia adotada neste estudo, descrevendo a natureza da pesquisa, perfil das participantes e os procedimentos de coleta e análise dos dados.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA

Neste capítulo, descrevo a metodologia adotada para realizar esta pesquisa¹⁰. Inicialmente, detalho a natureza da pesquisa. Em seguida, apresento o contexto da pesquisa e os participantes deste estudo. Posteriormente, discorro sobre os instrumentos selecionados para a coleta de dados destacando a relevância de cada um para o propósito da investigação. Por fim, explico os procedimentos para tratamento e análise dos dados.

3.1. Natureza de pesquisa

Esta é uma pesquisa qualitativa, conforme descrito por Menezes (2021), que destaca a pesquisa qualitativa como um processo que ocorre no mundo real, com o objetivo de compreender, descrever e, em alguns casos, explicar fenômenos sociais a partir da perspectiva dos próprios participantes. Esse tipo de pesquisa permite uma análise aprofundada de fenômenos sociais específicos, enfatizando a compreensão dos contextos e significados que muitas vezes não são capturados pela pesquisa quantitativa. Segundo Guerra (2006, p. 20):

A questão central que se coloca na análise compreensiva não é a definição de uma imensidade de sujeitos estatisticamente «representativos», mas sim uma pequena dimensão de sujeitos «socialmente significativos» reportando-os à diversidade das culturas, opiniões, expectativas e à unidade do gênero humano. Dito de outra forma, a interrogação que se coloca é a da representatividade social de um pequeno número de indivíduos.

Para Guerra (2006), a pesquisa qualitativa se concentra na seleção criteriosa de um grupo de sujeitos significativos para o estudo. Esses indivíduos representam determinada cultura e opinião, permitindo uma análise aprofundada das experiências e perspectivas dos participantes, capturando nuances e contextos difíceis de abordar na pesquisa quantitativa.

Esta pesquisa se configura como um estudo de caso. Segundo Lew, Yang e Harklau (2018, p. 85), “O estudo de caso é uma das formas mais antigas e comuns

¹⁰ Este projeto de pesquisa foi aprovado pelo CEP (Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos), da Universidade Federal de Viçosa (UFV), no dia 16 de fevereiro de 2024, sob registro CAAE, de número 75413923.2.0000.5153, na Plataforma Brasil (Número do Parecer: 6.652.385) – (Anexo 1).

de investigação na linguística aplicada”¹¹. De acordo com Yin (2015), o estudo de caso é um tipo de pesquisa que permite a investigação de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes. Além disso, conforme Stark e Torrance (2005), a "realidade social" emerge da interação social, enraizada em determinados contextos, priorizando a identificação e descrição antes da análise e teorização.

Segundo Dörnyei (2007), o estudo de caso valoriza uma investigação detalhada e aprofundada, concentrando-se em entender de forma minuciosa o caso específico em vez de buscar generalizações para uma população mais ampla. Segundo esse autor:

O estudo de caso é um excelente método para obter uma descrição detalhada de um problema social complexo inserido em um contexto cultural. Ele oferece insights ricos e profundos que nenhum outro método pode proporcionar, permitindo que os pesquisadores examinem como um conjunto intrincado de circunstâncias se reúnem e interagem para moldar o mundo social ao nosso redor (Dörnyei (2007, p 155, tradução nossa).¹²

Dörnyei enfatiza a relevância do estudo de caso por sua capacidade de fornecer uma descrição detalhada e profunda de questões sociais complexas, contextualizadas em um ambiente específico. Neste estudo em particular, o foco reside na investigação das crenças a respeito das emoções na sala de aula de LE na PW.

3.2. Participantes

Apresento, nesta subseção, um breve contexto sobre o procedimento de escolha das participantes bem como seu perfil.

O objetivo desta pesquisa foi investigar professores que trabalham em escolas brasileiras que adotam a PW. Para compor o grupo de participantes, busquei selecionar professores de LE que atuassem especificamente nessas escolas. Segundo Gil (2017, p. 85), “Devem ser selecionadas pessoas que estejam articuladas cultural e sensitivamente com o grupo ou organização”; portanto, as professoras selecionadas deveriam, a princípio, possuir experiência significativa no

¹¹ No original: “Case study is also one of the oldest and most common forms of inquiry in applied linguistics”

¹² No original: “The case study is an excellent method for obtaining a thick description of a complex social issue embedded within a cultural context. It offers rich and in-depth insights that no other method can yield, allowing researchers to examine how an intricate set of circumstances come together and interact in shaping the social world around us.”

ensino de LE dentro da PW, tanto em termos de prática pedagógica quanto de alinhamento com os princípios desse modelo educacional.

As participantes foram inicialmente contatadas por meio do coordenador de um grupo nacional de professores de LE da PW. Com a autorização desse coordenador, foi enviada uma carta-convite no dia 19 de fevereiro de 2024, explicando os objetivos da pesquisa e solicitando a participação das professoras. Apenas cinco professoras responderam aceitando participar da pesquisa, então elas receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual foram informadas sobre o anonimato garantido, a natureza voluntária da participação e a possibilidade de desistir a qualquer momento, sem qualquer prejuízo. Além disso, as participantes foram devidamente informadas sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos envolvidos e os potenciais riscos e benefícios, garantindo que a participação fosse plenamente consciente e baseada em um entendimento claro do estudo (vide carta convite e TCLE no apêndice 1).

Embora as cinco professoras que responderam ao questionário inicial tivessem a atuação em escolas Waldorf e a experiência no ensino de LE na PW, apenas duas completaram todos os procedimentos de coleta de dados dentro do prazo estipulado, resultando na participação final dessas duas docentes na pesquisa.

A seguir, traço um breve perfil das duas participantes, assegurando a preservação de seu anonimato, com o pseudônimo escolhido por elas.

Manu é uma professora que já trabalha com o ensino de LE há cerca de 25 anos, mas possui apenas seis meses de experiência em uma escola Waldorf. Ela lecionou francês, alemão e português em diversas escolas, tanto no Brasil quanto no exterior. Após viver uma década entre Paris e Munique, ela retornou ao Brasil e atualmente leciona inglês para uma turma de segundo ano na PW. Embora tenha iniciado seus estudos em antroposofia recentemente, ela demonstra apreço pelos ensinamentos de Rudolf Steiner.

Angelika possui 30 anos de experiência na PW e leciona alemão no ensino fundamental 2. Formada na Alemanha, onde também estudou em uma escola Waldorf durante sua infância, ela atua atualmente em uma escola com cerca de 150 alunos.

3.3. Instrumentos de coleta de dados

Nesta seção, apresento detalhadamente os instrumentos de coleta de dados utilizados nesta pesquisa. O processo de coleta foi organizado em duas etapas. Na primeira, um questionário foi aplicado para selecionar professores de LE que atuam ou atuaram no contexto da PW e que demonstrassem interesse em participar do estudo. Na segunda etapa, os participantes selecionados responderam aos demais instrumentos com o objetivo de aprofundar a compreensão de suas crenças sobre o papel das emoções no ensino de LE na PW. Esses instrumentos foram: narrativas escritas, narrativas visuais e entrevistas, que serão descritos a seguir. O quadro 1 apresenta as datas de aplicação de cada instrumento.

Quadro 1 - Datas de envio e de resposta dos instrumentos de coleta de dados

Instrumento	Manu		Angelika	
	Data de envio	Data de resposta	Data de envio	Data de resposta
Carta-convite	22/02/2024	22/02/2024	22/02/2024	13/03/2024
TCLE	26/02/2024	04/03/2023	14/03/2024	14/03/2024
Questionário Semiestruturado	18/03/2024	08/04/2024	18/03/2024	13/04/2024
Narrativa escrita	15/04/2024	18/04/2024	15/04/2024	20/04/2024
Narrativa visual	22/04/2024	24/04/2024	22/04/2024	25/04/2024
Entrevista	27/05/2024	18/07/2024	27/05/2024	06/06/2024

Fonte: Elaborado pelo autor

3.3.1. Questionários semiabertos

O questionário é um instrumento tradicional na pesquisa qualitativa, pois permite a obtenção de informações gerais sobre o contexto analisado. Segundo Gil (1999, p. 128), o questionário pode ser definido como a “técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”

Os questionários também possibilitam uma coleta de dados que pode ser tanto quantitativa quanto qualitativa, a depender da natureza das perguntas, o que os torna uma ferramenta versátil na pesquisa social. Ao oferecer uma visão geral das características e percepções dos participantes, eles estabelecem uma base sólida para a exploração mais aprofundada dos fenômenos de interesse na pesquisa. Além disso, são capazes de captar uma ampla gama de informações de modo eficiente e sistemático, sendo relativamente fáceis de aplicar em plataformas

digitais. O uso de questionários online amplia a área geográfica de alcance e garante o anonimato dos respondentes, o que pode favorecer respostas mais honestas e detalhadas (Bastos *et al.*, 2023).

Por oferecer um panorama abrangente, essa ferramenta foi especialmente útil na primeira etapa deste estudo, quando buscamos identificar e selecionar professores de LE ligados à PW que estivessem dispostos a participar da pesquisa. A aplicação do questionário em plataformas digitais buscou garantir uma forma eficaz de coleta de informações, fornecendo maior flexibilidade aos professores e reduzindo barreiras logísticas. Assim, o questionário permitiu identificar dados iniciais sobre o perfil dos participantes, suas experiências profissionais e seu envolvimento com o ensino de LE na PW.

O questionário utilizado nesta pesquisa foi semiaberto, elaborado para obter informações relevantes sobre as experiências e crenças de professores de LE no contexto da PW (vide apêndice 2). Ao combinar perguntas fechadas e abertas, buscou tanto dados objetivos quanto respostas pessoais que ampliassem a compreensão das práticas e percepções desses educadores. As perguntas fechadas focaram informações básicas, como tempo de experiência e formação, enquanto as abertas exploraram, de forma mais detalhada, as crenças e emoções relacionadas ao ensino de línguas na PW. Dessa forma, o questionário serviu como ponto de partida para a seleção dos participantes e orientou as etapas subsequentes da pesquisa.

3.3.2. Narrativas escritas

As narrativas escritas constituem uma ferramenta amplamente utilizada na pesquisa qualitativa, pois permitem uma exploração aprofundada das percepções, experiências e crenças dos participantes. De acordo com Connelly e Clandinin (1990), as narrativas oferecem uma janela única para o mundo interior dos indivíduos, revelando como constroem significados a partir de suas vivências e como essas experiências moldam suas práticas profissionais. Gomes Junior (2020) complementa essa visão ao afirmar que as narrativas não são apenas expressões pessoais, mas também criações culturais com natureza linguística, capazes de incorporar traços individuais e influências sociais. A escolha deste instrumento nesta pesquisa justifica-se por sua capacidade de proporcionar aos participantes a oportunidade de compartilhar suas histórias e vivências como professores de LE em

escolas Waldorf. As narrativas oferecem um material rico para a análise das emoções, crenças e outros aspectos subjetivos da docência (Barcelos, 2020).

As narrativas oferecem várias vantagens, além do potencial de fornecer pistas sobre crenças, expectativas, emoções, conceitos e identidades. Em primeiro lugar, elas atuam como um meio de reflexão crítica (Connelly; Clandinin, 1990), permitindo que os professores revisitem suas práticas, emoções e decisões pedagógicas, promovendo um processo reflexivo essencial para o desenvolvimento profissional contínuo. Esse processo de reflexão facilita ajustes nas abordagens de ensino, com base nas experiências dos professores, colaborando para um aprimoramento constante de suas práticas.

Em segundo lugar, as narrativas oferecem flexibilidade. Diferentemente de entrevistas ou questionários, elas oferecem aos participantes um espaço menos estruturado para se expressarem, permitindo uma exploração mais detalhada dos temas abordados, sem as limitações de perguntas fechadas ou do tempo restrito de uma entrevista (Barkhuizen; Benson; Chik, 2014). Os participantes têm a liberdade de narrar suas experiências de forma mais natural e contextualizada, trazendo detalhes que poderiam ser perdidos em outros instrumentos de coleta de dados.

Por fim, as narrativas escritas possuem uma capacidade única de capturar e expressar a dimensão emocional das experiências dos participantes. Não apenas relatam eventos, mas também transmitem as emoções associadas a esses eventos, oferecendo uma visão mais completa das vivências dos professores. Barcelos (2020, p. 19) descreve a importância das narrativas:

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

Esse trecho evidencia a relevância de considerar as múltiplas camadas que compõem a prática docente, reforçando o potencial das narrativas para a compreensão das crenças e emoções envolvidas no ensino de LE.

Para orientar a elaboração das narrativas, foi fornecido um roteiro (vide apêndice 3) com tópicos específicos, solicitando às participantes que relatassem sobre suas experiências com o ensino de LE na PW, destacando momentos em que

as emoções influenciaram suas práticas pedagógicas, os desafios enfrentados, suas percepções sobre a eficácia do ensino etc.

O Quadro 2 contém informações sobre a extensão de cada narrativa e a respectiva data de envio por cada participante.

Quadro 2 - Informações sobre as narrativas escritas

Instrumento - Narrativas Escritas	Manu	Angelika
Tamanho (nº de palavras)	391 palavras	4325 palavras
Data de envio	18/04/2024	20/04/2024

Fonte: Elaborado pelo autor

Observa-se que existe uma variação significativa na extensão dos relatos, o que pode refletir diferentes níveis de detalhamento, disponibilidade de tempo ou grau de envolvimento dos participantes ao redigir suas narrativas.

3.3.3. Narrativas visuais

A utilização das narrativas visuais tem se destacado na área de LA, tanto a nível internacional quanto no contexto brasileiro (Barcelos, 2020). Esse instrumento tem se mostrado uma ferramenta relevante para acessar as crenças e emoções dos participantes, uma vez que as narrativas visuais ultrapassam algumas barreiras da linguagem escrita (Barcelos, 2020; Kalaja; Dufva; Alanen, 2013; Kalaja; Pitkänen-Huhta, 2018). Adotar esse instrumento possibilitou que cada participante se expressasse de maneira pessoal, criativa e única, garantindo uma diversidade de perspectivas e expressões individuais. Elas oferecem uma forma única de expressar ideias, experiências e emoções por meio de elementos visuais, símbolos e imagens, permitindo a captação de nuances que podem não ser facilmente comunicadas através de palavras. Como define Bagnoli (2009, p. 555-556, tradução nossa):

Concentrar-se no nível visual permite que as pessoas ultrapassem o modo de pensamento verbal, e isso pode ajudar a abranger dimensões mais amplas da experiência, que talvez fossem ignoradas de outra forma. Uma tarefa criativa pode estimular o pensamento de maneiras não convencionais, evitando clichês e respostas 'prontas' que poderiam ser facilmente fornecidas. Dessa forma, um método baseado em artes ou uma ferramenta de elicitação gráfica pode incentivar uma narrativa holística do eu e também ajudar a superar os silêncios, incluindo aqueles aspectos da

vida que podem, por algum motivo, ser sensíveis e difíceis de expressar em palavras.¹³

A citação destaca o potencial das narrativas visuais para acessar camadas mais profundas da experiência individual, permitindo que os participantes expressem aspectos que poderiam ser difíceis de verbalizar. Ao estimular o pensamento de maneira não convencional, esse instrumento evita respostas padronizadas e possibilita um olhar diferente para a identidade e as vivências dos professores.

Neste estudo, os participantes foram convidados a criar narrativas visuais que representassem suas crenças e emoções no ensino de LE dentro da PW. A concepção desse processo foi inspirada em modelos desenvolvidos por Paula Kalaja e sua equipe, especialmente nos estudos que exploram o uso de autorretratos e metáforas visuais para acessar crenças e experiências de professores e alunos (Kalaja; Alanen; Dufva, 2013; Kalaja; Pitkänen-Huhta, 2017). A integração da expressão artística, central na PW, oferece aos participantes uma forma inspiradora e alinhada com seus princípios para se expressarem, refletirem e compartilharem suas perspectivas. Essa dinâmica cria um espaço propício para explorar crenças, experiências e emoções de maneira autêntica e profunda, tornando as narrativas visuais uma ferramenta enriquecedora nesta investigação.

Para orientar a criação das narrativas visuais pelos participantes, foi disponibilizado um roteiro com instruções amplas (Apêndice 4), conforme sugere a pesquisa de Bagnoli (2009, p. 556, tradução nossa): “Mantive as instruções o mais abertas possível, com a intenção de permitir que os participantes estruturarem as tarefas da maneira deles. Isso me permitiu coletar uma variedade de padrões na forma como as pessoas deram sentido às mesmas instruções”¹⁴. Esse excerto reforça a importância de oferecer liberdade criativa para abarcar diferentes modos de expressão.

¹³ No original: “Focusing on the visual level allows people to go beyond verbal mode of thinking, and this may help include wider dimensions of experience, which one would perhaps neglect otherwise. A creative task may encourage thinking in non-standard ways, avoiding the clichés and ‘ready-made’ answers which could be easily replied. In this way, an arts-based method or graphic elicitation tool may encourage a holistic narration of self, and also help overcoming silences, including those aspects of one’s life that might for some reason be sensitive and difficult to be related in words.” (Bagnoli, 2009, p. 555-556)

¹⁴ No original: I kept the instructions as broad as possible, with the intent of enabling participants to structure the tasks in their own ways. This allowed me to collect a variety of patterns in the ways in which people made sense of the same instructions

3.3.4. Entrevistas

Existem vários tipos de entrevistas utilizadas em pesquisas qualitativas, como estruturadas, semiestruturadas, formais e informais, sendo a escolha entre elas determinada pelos objetivos do pesquisador (Richards, 2003). Neste estudo, optei pela entrevista semiestruturada, que combina estrutura e flexibilidade, permitindo ao entrevistador explorar tópicos relacionados ao tema da pesquisa de forma dinâmica e adaptável (Gil, 1999). Embora siga um roteiro com questões previamente estabelecidas, esse tipo de entrevista possibilita ajustes na sequência ou no aprofundamento das perguntas, conforme as respostas e o fluxo da conversa.

Cada participante foi entrevistada ao final do período de coleta de dados, após a aplicação dos questionários e das narrativas escrita e visual. O foco da entrevista foi investigar as crenças dos professores de LE da PW sobre o ensino e a aprendizagem de LE, além das emoções que emergem em sua prática pedagógica. Durante a entrevista, os participantes foram incentivados a compartilhar livremente suas experiências e reflexões sobre o tema; as intervenções do entrevistador ocorreram apenas quando necessário, de modo a preservar a espontaneidade e a autenticidade das respostas.

O Quadro 3 apresenta informações sobre a entrevista de cada uma das participantes, incluindo o número de palavras transcritas, a duração das gravações e as respectivas datas de realização:

Quadro 3 - Informações sobre as entrevistas

Instrumento - Entrevista	Manu	Angelika
Tamanho (nº de palavras)	3471 palavras	9341 palavras
Duração (tempo)	27 min	1h12min
Data da realização	18/07/2024	06/06/2024

Fonte: Elaborado pelo autor

Os dados evidenciam uma diferença significativa na extensão e duração das entrevistas, o que pode estar relacionado a vários fatores, como o estilo de resposta de cada participante, a profundidade com que abordaram os temas e à dinâmica de cada conversa.

Para estruturar a entrevista, foi elaborado um roteiro semiaberto, com perguntas iguais para todas as participantes, mas com algumas questões adicionais que retomavam pontos levantados nos outros instrumentos (vide Apêndices 5 e 6). Cada uma das entrevistas foi gravada, mediante autorização prévia das participantes.

As entrevistas foram transcritas utilizando os sites Webcaptioner¹⁵ e oTranscribe¹⁶. Primeiramente, os áudios de cada entrevista foram selecionados e inseridos no Webcaptioner, que automatizou o processo de transcrição após algumas configurações para melhorar a captação dos sons. Fazer dessa forma agilizou o trabalho, mas, devido às limitações na precisão da transcrição automática, algumas palavras ou sons não foram devidamente captados. Para corrigir esses erros, utilizei o oTranscribe, uma ferramenta que permite o upload dos áudios e suas transcrições, com a vantagem de oferecer comandos que facilitam a repetição e navegação pelos trechos de áudio. Após as devidas correções, as transcrições foram revisadas, copiadas e salvas.

3.4. Análise de dados

A análise dos dados foi realizada por meio de um processo detalhado de análise de conteúdo, seguindo as diretrizes de análise da pesquisa qualitativa de acordo com Patton (2015). O objetivo foi acessar a visão dos participantes, trazendo suas perspectivas por meio de um processo minucioso, detalhado e cuidadoso de análise e interpretação dos dados, que contemplou a triangulação de fontes e a identificação dos conteúdos emergentes. A análise seguiu os seguintes passos, conforme sugerido por Patton (2025):

1. Leitura inicial dos dados para conhecimento geral do conteúdo.
2. Leitura atenta para identificação das unidades significativas relacionadas às perguntas de pesquisa. Durante essa fase, foi feita uma nomeação das unidades significativas utilizando as palavras dos próprios participantes, como sugerido por Patton (2015).
3. Agrupamento das unidades significativas em categorias iniciais, que foram refinadas, após leituras repetitivas dos dados. Por exemplo, referências recorrentes às crenças sobre o ensino de LE na PW levaram à criação de

¹⁵ Disponível em: <<https://webcaptioner.com/captioner>>.

¹⁶ Disponível em: <<https://otranscribe.com/>>.

uma categoria específica sobre as crenças das professoras a respeito desse tema.

4. Releitura da categorização inicial, verificando a pertinência das unidades de significado dentro das categorias estabelecidas. Isso inclui a possibilidade de subdividir ou reclassificar as categorias. Por exemplo, dentro da categoria de crenças sobre ensino de LE, referências recorrentes a cultura e arte emergiram, fazendo com que esses excertos fossem categorizados em uma subcategoria (papel da cultura e arte) dentro da categoria de ensino de LE.
5. Triangulação de dados para assegurar a confiabilidade na categorização e análise, conforme sugerido por Marcondes e Brizola (2013). A triangulação de dados envolve o uso de múltiplas fontes de informação para examinar um mesmo fenômeno, possibilitando uma visão mais completa e confiável, além de reduzir possíveis vieses na interpretação. Nesta pesquisa, a triangulação ocorreu através das diferentes fontes de dados: questionário, narrativa escrita, narrativa visual e a entrevista.
6. Repetidas leituras para revisão e saturação dos temas, a fim de verificar a coerência e a validade dos achados.

Para a análise das narrativas, segui as diretrizes metodológicas encontradas em pesquisas anteriores sobre narrativas visuais, como em Kalaja, Dufva e Alanen (2013) e Kalaja e Pitkänen-Huhta (2017), que enfatizam a importância de categorias analíticas como o uso de metáforas, a posição e o tamanho das figuras, além das interações representadas nos desenhos.

O Quadro 4 apresenta as categorias finais após esse processo de análise.

Quadro 4 - Categorias finais das crenças e emoções das participantes

Crenças e emoções – Manu
1. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de LE
1.1. Papel da música no ensino de línguas
1.2. Papel das emoções no ensino de LE
2. Crenças sobre a PW
2.1. Papel do professor
3. Crenças sobre o ensino de LE na PW
4. Emoções
4.1. Emoções experienciadas positivamente
4.2. Emoções experienciadas negativamente

Crenças e emoções – Angelika

1. Crenças sobre ensino de LE
 - 1.1. O papel das emoções no ensino e aprendizagem de LE
 - 1.2. Métodos de ensino de línguas
 - 1.3. Crenças sobre Quanto mais cedo melhor, imersão e professores nativos
 - 1.4. Crenças sobre prática e comunicação
2. Crenças sobre a PW
 - 2.1. Papel do professor na PW
 - 2.2. Diferenciação entre o ensino fundamental 1 e o ensino fundamental 2
 - 2.3. Críticas à PW (em geral)
3. Ensino de LE na PW
 - 3.2. Música, arte e cultura como aliadas para a aprendizagem de LE
 - 3.3. Reflexões críticas sobre o ensino de LE na PW
4. Emoções
 - 4.1. Emoções experienciadas positivamente
 - 4.2. Emoções experienciadas negativamente

Fonte: Elaborado pelo autor

3.5. Posicionamento do pesquisador

De acordo com Holmes (2020), o posicionamento do pesquisador pode influenciar todo o processo de pesquisa. Nesse sentido, minha familiaridade com a antroposofia e a PW provavelmente afeta esta investigação, pois tenho formação na área e compartilho seus princípios educacionais. Conheci a antroposofia no segundo ano da graduação em Letras, durante um evento chamado “Escola de Portas Abertas”, promovido pela escola Jardim das Andorinhas, em Viçosa (MG). Esse primeiro contato me despertou o interesse pela PW e, pouco tempo depois, optei por me inscrever no seminário de formação de professores Waldorf, no Instituto Antroposófico Clarice Lispector, em Juiz de Fora (MG), curso que durou quatro anos.

A conclusão do curso de formação, no entanto, revelou uma lacuna: senti que me faltava um preparo mais específico para atuar como professor de LE em escolas Waldorf. Essa percepção motivou a escolha do tema desta pesquisa, que começou a tomar forma ainda no trabalho de conclusão do seminário, quando iniciei uma investigação sobre a metodologia do ensino de LE dentro da PW, embasada nas palestras de Rudolf Steiner.

Embora eu não atue diretamente como professor de LE em uma escola Waldorf no momento, considero-me alguém em transição, pois me dedico ao estudo da antroposofia e do ensino de LE, o que me coloca em uma perspectiva intermediária. Isso me permite realizar esta pesquisa com a intenção de ouvir e compreender as experiências de outros professores.

CAPÍTULO 4

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este capítulo apresenta os resultados da pesquisa, organizados a partir da análise de dados. O conteúdo está dividido em cinco seções. Na primeira seção, discuto as crenças das duas participantes sobre o ensino e aprendizagem de LE. Na segunda, discorro a respeito das crenças sobre o ensino de LE na PW. Na terceira, foco nas crenças das professoras sobre a PW em geral. Na quarta, apresento críticas feitas, principalmente pela professora Angelika, a respeito da PW. E na quinta, apresento as emoções relatadas pelas duas participantes.

4.1. Crenças sobre ensino e aprendizagem de LE

Nesta seção, discorro sobre as crenças das duas participantes acerca do ensino e da aprendizagem de LE, que se referem: 1) ao papel das emoções 2) a importância da prática e da comunicação; 3) ao papel dos métodos no ensino de LE; e 4) a influência da idade, imersão e professores nativos no ensino de LE.

4.1.1 O papel das emoções no ensino e aprendizagem de LE

Nesta subseção, apresento as crenças de Manu e Angelika sobre o papel das emoções no ensino na PW no que tange à relação entre emoções e práticas pedagógicas e ao caráter terapêutico das emoções.

Em primeiro lugar, se tratando da relação entre emoções e práticas pedagógicas, ambas as participantes destacaram a importância das emoções como facilitadoras de uma prática pedagógica mais significativa e eficaz. A participante Manu, no questionário inicial, identifica as emoções como elementos relevantes em sua prática docente, afirmando que “elas orientam a preparação e performance das atividades” (Manu-QS-8abr2024)¹⁷. Essa fala, coerente com a literatura a respeito de emoções (Barcelos, 2015a; Barcelos; Ruohotie-Lyhty, 2018; Barcelos *et al*, 2022) aponta como as emoções desempenham um papel importante na organização das atividades e na condução do processo educativo dessa professora, ajudando a adaptar as atividades às necessidades dos alunos e promovendo um processo de

¹⁷ Os excertos foram identificados por meio do pseudônimo da participante, seguido da sigla correspondente ao instrumento de coleta (QS – questionário semiestruturado; NE – narrativa escrita; NV – narrativa visual; E – entrevista) e da data em que foram realizados.

ensino mais integrado. Para ela, as emoções agem como guia, conforme relata na entrevista:

Ah, elas [as emoções] guiam, né? Guiam a gente. A gente está numa atividade muito intuitiva, em que a gente está, de certa maneira, cutucando as crianças para trazer para elas novos conteúdos, informações, sensações; ao mesmo tempo elas cutucam a gente, né? E a gente está recebendo esse fluxo de energia direto. Então eu vejo que essas emoções estão conduzindo a gente nesse processo. E na PW, tudo gira em torno da emoção; tudo é sentimento. (Manu-E-18jul2024)

Nesse excerto, Manu destaca que o ensino na PW é um processo em constante interação entre professor e alunos, no qual ambos influenciam e são influenciados mutuamente, com as emoções como guias que conduzem tanto o planejamento quanto a execução das atividades pedagógicas. A metáfora da troca de energia entre professor e aluno ilustra o caráter interativo das emoções, que não apenas influenciam a prática docente, mas também são moldadas por ela. Essa perspectiva dialoga com Barcelos (2015a), que enfatiza como as emoções e as crenças estão intrinsecamente conectadas, uma vez que as emoções podem reforçar ou desafiar crenças preexistentes, enquanto novas crenças surgem em resposta às emoções vivenciadas no contexto pedagógico.

Angelika também enfatiza a importância das emoções como um elemento fundamental do processo educacional: “Nós temos na PW o foco no ser humano, a criança, o ser humano em formação. E essa alma é muito delicada. Então, é sempre um processo artístico. Então, eu vejo emoções como o fundamento mais importante” (Angelika-E-6jun2024). Essa fala ressalta que a prática na PW se configura como uma arte de educar, onde as emoções desempenham um papel importante na orientação das práticas docentes, promovendo um processo educativo mais empático e significativo. Essa visão está de acordo com os princípios estabelecidos por Steiner (2016, 2022b), que reconhecem a liberdade como um elemento essencial do desenvolvimento humano e a incorporam como fundamento do processo educativo; abordaremos novamente esse tópico nas próximas seções.

Além disso, o papel das emoções na prática docente se revela como uma oportunidade de autodescoberta para Manu, que reflete sobre os desafios de aceitar e compreender as emoções das crianças, bem como as suas próprias:

Para mim é um laboratório muito interessante e está sendo muito eficaz para mim, para eu me conhecer mais também, sabe? Ver quais são as dificuldades que eu tenho também, de aceitar as pessoas, os problemas das pessoas, das crianças que se mostram, são abertamente e também não julgar, me abrir, me abrir e buscar também administrar emoções que são delas, mas minhas também. (Manu-E-18jul2024)

Essa reflexão evidencia como a relação professor-aluno pode ser transformadora para ambas as partes. Angelika complementa essa perspectiva ao destacar o papel do amor na construção de vínculos pedagógicos. Citando Rudolf Steiner, ela afirma: “Crianças, amai seus professores. E professores, aprendei com as crianças” (Angelika-E-6jun2024). Essa ideia reforça a centralidade do amor e da compreensão mútua no desenvolvimento de relações pedagógicas frutíferas.

Em suas falas, as professoras também abordam o caráter terapêutico das emoções no processo de ensino e aprendizagem da LE. Manu, por exemplo, explora a relevância das dinâmicas emocionais no grupo, apontando que expressar emoções coletivamente contribui para a coesão e o alívio de tensões emocionais: “Sempre depois do desenho, cada criança compartilha o que desenhou. A vergonha, o medo, a ansiedade, o receio dos outros, ou até a explosão do ego surgem. Conversamos sobre isso, e esses sentimentos vão embora com algumas palavras e a escuta atenta da turma (Manu-E-18jul2024). Essas práticas promovem um ambiente de acolhimento e conexão, no qual os alunos se sentem encorajados a compartilhar experiências e superar inseguranças. Como discutido por Zembylas (2007), as emoções desempenham um papel central na construção de ambientes de interação significativa.

Angelika também traz uma perspectiva semelhante ao considerar como a aprendizagem e ensino de LE oportuniza o entrar em contato com suas próprias emoções, como acontece em uma terapia:

E principalmente o que eu descobri, e isso é fantástico, o lado terapêutico da língua estrangeira. O que é língua estrangeira? Ela é um freio na língua [risos]. Aquilo que eu falo, coisa que eu falo na língua materna às vezes sem pensar, na língua estrangeira é tão difícil de expressar, que é um método para refazer uma parte do passado, fazer uma regressão. Eu vou reaprender a falar. Então, pode ser que a minha língua materna esteja carregada também de problemas. Que a minha mãe não me amava, meu pai e tal. Então, na língua estrangeira eu tenho a possibilidade de limpar a própria língua, a maneira de falar. (Angelika-E-6jun2024)

Ao propor um “lado terapêutico da língua estrangeira”, Angelika amplia o entendimento do processo de ensino e aprendizagem para além da esfera cognitiva ou puramente comunicativa, inserindo-o em um campo que envolve identidade, emoções e memória. Essa percepção dialoga com abordagens da LA que reconhecem como emoções e linguagem se entrelaçam na formação do sujeito, tornando o processo de ensino e aprendizagem em um espaço de autodescoberta (Oliveira, 2021).

Para Angelika a aprendizagem de LE deve partir do sentir: “A língua deve ser aprendida com o pensar, sentir e querer, começando com o sentir” (Angelika-E-6jun2024). Essa visão propõe que o envolvimento emocional deve anteceder a aquisição de habilidades linguísticas formais, garantindo que a aprendizagem seja mais significativa e integrada, o que está de acordo com a proposta de currículo das escolas Waldorf (Richter, 2002; Stockmeyer, 2011).

Em resumo, para Manu e Angelika, as emoções funcionam como guias que orientam a condução de atividades, o ritmo didático das aulas e a interação com os alunos. Enquanto Manu enfatiza o papel das emoções no fortalecimento de vínculos e no dinamismo das práticas, Angelika destaca sua dimensão transformadora, conectando-as à arte de educar e ao desenvolvimento dos alunos e professores. Essas perspectivas reforçam a centralidade das emoções no ensino e confirmam pesquisas que defendem a integração da dimensão afetiva à formação docente, promovendo práticas reflexivas e responsivas às necessidades dos aprendizes (Barcelos, 2015a, 2024; Colombo-Gomes; Gattolin *et al.*, 2024; De Costa; Karimpour; Nazari, 2023; Gkonou; Miller, 2023; Souza; Aragão, 2017).

4.1.2. O papel da prática e comunicação na aprendizagem de LE

Nesta subseção, apresento as crenças de Angelika e Manu sobre a importância da prática e da comunicação no processo de aprendizagem de LE. As crenças das duas participantes versavam principalmente sobre a necessidade de práticas que privilegiem a comunicação e o papel da gramática como apoio para compreensão de estruturas linguísticas.

Angelika ressalta a necessidade de práticas que privilegiem a comunicação, a experimentação e a interação com o outro. Segundo a professora:

Então, o que a gente fala: ‘Como deve aprender a língua?’, a gente tem o modelo da língua materna, que é tudo envolvido com o que

está perto. Então, são situações reais, convívio. E isso a gente pode proporcionar para os alunos também, né? O intercâmbio, o encontro (Angelika-E-6jun2024).

Nesse excerto, Angelika realça a interação real, o encontro e o convívio. Essa crença aproxima-se das abordagens comunicativas e pós-método, que enfatizam a criatividade e a adaptabilidade no ensino de línguas (Abrahão, 2015; Kumaravadivelu, 2003, 2012; Leffa, 2016; Ortale, 2023), bem como da ideia de que o ensino deve ser sensível ao contexto sociocultural e às necessidades afetivas dos aprendizes (Aragão, 2011; Barcelos, 2015a). Como se sabe, a abordagem comunicativa no ensino de LE também destacam a interação social e o uso prático da língua como pontos importantes no processo de aprendizagem. Richards e Rodgers (2001) sublinham que essa abordagem promove a competência comunicativa por meio de atividades que refletem a comunicação real, integrando habilidades linguísticas e focando no significado e na funcionalidade da língua.

Manu também corrobora a valorização da prática pois acredita que aprender a língua deve ser: “Ouvindo e repetindo. Se possível, com muita música e filmes” (Manu-QS-8abr2024). O contato auditivo e visual com diferentes tipos de conteúdo permite ao aprendiz internalizar padrões prosódicos, vocabulário e estruturas (Abrahão, 2015). Além disso, a dimensão estética, por meio da música e da arte, incentiva o envolvimento emocional do aluno, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa e prazerosa (Barcelos; Ruohotie-Lyhty, 2018).

Angelika destaca que a vontade de se expressar é um outro fator central no processo de aprendizagem, motivando os alunos a se engajarem em situações reais de interação. Ela observa que, em uma atividade de intercâmbio, mesmo com recursos limitados, os aprendizes se esforçaram para se comunicar e acabam aprendendo pela necessidade e desejo de interagir:

Eles se viraram, se comunicaram com mãos e pés, e agora comunicam muito também com os aplicativos do celular, mas o que também é absolutamente legítimo, porque cada um tem que se esforçar para se comunicar e acaba aprendendo pela necessidade, pela vontade de se comunicar. (Angelika-NE-20abr2024)

Essa perspectiva alinha-se com teorias que destacam o papel da motivação e da vontade de comunicar, nas quais o aprendiz se engaja genuinamente na tarefa linguística porque percebe sentido e utilidade na experiência (Dörnyei, 2001; Salomão, 2015). Além disso, a professora destaca a importância do prazer de se

comunicar, ainda que com poucos recursos linguísticos, trazendo exemplos de atividades que envolvem temas pessoais e que costumam ser pouco explorados na escola:

(...) de ter o prazer de falar com poucas palavras de maneira simples, mas comunicar. “Quais são os seus hobbies?”, por exemplo, é um dos meus exercícios favoritos; então, “fale sobre os seus hobbies, o que você gosta de fazer”. Normalmente, não tem tempo na escola de falar sobre isso, mas na língua estrangeira, eu posso verdadeiramente falar sobre essas coisas. Então, pela desaceleração, um foco maior com menos material linguístico. Então, isso é um grande benefício. (Angelika-E-6jun2024)

Ao valorizar atividades que exploram temas pessoais, como falar sobre hobbies, Angelika promove um ambiente de aprendizagem que favorece a expressão em uma prática contextualizada e relevante para os interesses dos alunos. Relacionar a aula com conteúdos já conhecidos pelos alunos pode motivá-los, facilitando o processo de ensino e aprendizagem (Cunha, 2018; Dörnyei, 2001; Kami, 2011).

Essa ênfase na prática e na comunicação não exclui o papel da gramática. Ao contrário, Angelika indica que a estruturação formal da língua deve ser introduzida com critério, evitando tornar-se um elemento maçante ou desmotivador:

E para isso, você tem que usar isso com muito critério, para não ser uma coisa maçante. Igual, por exemplo, fazer só gramática é maçante. Mas a gramática no momento certo é maravilhosa. Porque são estruturas que você vai usar em outros momentos. (Angelika-E-6jun2024)

A gramática, portanto, não é descartada, mas ressignificada como ferramenta de apoio que ajuda o aluno a compreender melhor os padrões linguísticos, desde que apresentada em consonância com a prática e a necessidade de comunicação. Essa visão corresponde às perspectivas que defendem o ensino gramatical contextualizado e orientado pelo uso autêntico da língua, em oposição à memorização mecânica de regras (Richards; Rodgers, 2001).

A perspectiva das professoras entrevistadas ressalta a importância de situações autênticas de interação no ensino de LE, nas quais o aprendiz é incentivado a experimentar, errar, criar e refletir sobre o uso da língua. Segundo as professoras, é por meio dessa prática que o estudante encontra sentido na aprendizagem.

4.1.3 O papel do método no ensino de LE

Nesta subseção, apresento as crenças de Manu e Angelika sobre o papel dos métodos no ensino de línguas na PW¹⁸.

A professora Angelika ressalta a importância de métodos consolidados para sistematizar o conhecimento, estruturar o curso e oferecer uma direção, principalmente a partir do ensino fundamental 2, contribuindo para a eficiência do ensino e reduzindo a sobrecarga docente. Em sua entrevista, ela reflete: “E os métodos, eles são muito bem feitos, esses melhores métodos que nós temos hoje em dia. Um professor sozinho não pode reinventar a roda, fazer uma coisa melhor do que nesses métodos.” (Angelika-E-6jun2024). Nesse trecho, Angelika enfatiza que o método favorece o trabalho do professor e evita que ele perca tempo com algo que já tenha sido planejado pelos criadores de algum método específico. Ela também fala sobre como o seu início de carreira docente teria sido mais fácil se conhecesse mais métodos: “(...) eu não tinha muito preparo, aí não deu tão certo. Aí penso hoje que se eu tivesse tido mais métodos, mais material à mão teria sido melhor” (Angelika-NE-20abr2024). Novamente, a professora ressalta os métodos prontos como ferramentas que facilitam o trabalho docente e contribuem para a otimização do tempo.

De fato, conforme aponta Vilaça (2008), os métodos de ensino de LE fornecem aos professores estruturas organizadas que podem facilitar o processo de ensino e aprendizagem. No entanto, o papel dos métodos tem sido questionado por estudiosos que defendem abordagens mais flexíveis e adaptativas no ensino de LE. Nesse sentido, a os estudos pós-método surgem com uma proposta da substituição de métodos rígidos por princípios direcionadores, permitindo que os professores ajustem suas práticas às necessidades específicas de seus alunos e contextos (Abrahão, 2015; Kumaravadivelu, 2003, 2012; Leffa, 2016; Ortale, 2023). Essa perspectiva reconhece a complexidade do ensino e a impossibilidade de um único método atender a todas as demandas educacionais.

Manu também aponta a dificuldade de lidar com o tempo e com a liberdade na criação de conteúdos didáticos: “Tenho dificuldade justamente com toda esta liberdade [para desenvolver o conteúdo didático], pois cada aula preparada

¹⁸ No contexto do ensino de LE, “métodos” referem-se ao conjunto sistematizado de procedimentos e estratégias que orientam a prática pedagógica, proporcionando uma estrutura organizada para a transmissão e a aquisição do conhecimento linguístico (Leffa, 1988; 2016).

demanda muito tempo” (Manu-NE-18abr2024). Novamente, percebe-se que, para essas professoras, o método se apresenta como um aliado na gestão do tempo, tão escasso, tanto em sala de aula quanto no planejamento pedagógico.

Para a professora Angelika, o livro didático pode cumprir a função de oferecer uma base sólida e estruturada para ajudar o trabalho do docente em sala de aula. Essa segurança, tanto para o docente quanto para o aprendiz, é resultado de um planejamento de conteúdos que garante a progressão da aprendizagem em etapas bem definidas. Angelika, ao refletir sobre a importância desse recurso, destaca:

Os professores normalmente estão acostumados com material didático seguro. Geralmente, se eu tenho um livro didaticamente que constroi o próximo livro, se eu estou no segundo ano, vai ser esse livro; no terceiro ano, já estou com a continuação. Então, eu tenho uma segurança. Os alunos já aprenderam isso, então eu posso continuar com aquilo. E esses livros didáticos hoje em dia, eles são fantásticos. Se você usa um método bom, você tem segurança, porque você sabe que eles vão aprender a comunicação, eles vão aprender o vocabulário, e eles vão aprender as estruturas. Isso dá segurança para os alunos, se você tem todos esses elementos. (Angelika-E-6jun2024)

Podemos perceber nesse excerto que para a professora, a adoção de um bom livro didático pode servir de direcionamento para o desenvolvimento das competências linguísticas, oferecendo segurança e clareza sobre o percurso de ensino e aprendizagem. Desse modo, na visão dela, o livro didático torna-se um instrumento complementar que, aliado a práticas que valorizem o uso da língua, contribui para uma aprendizagem mais significativa e engajadora.

Interessante ressaltar que, a adoção de métodos estruturados e a aplicação de avaliações objetivas desempenham um papel importante no processo de ensino e aprendizagem de línguas no sistema de crenças de uma das participantes. Angelika observa que a utilização de materiais didáticos organizados por níveis — como primeiro, segundo e terceiro ano, por exemplo — proporciona consistência e clareza, independentemente do professor: "Então esses métodos que existem, né, primeiro ano, segundo ano, terceiro ano, assim vai, pelo menos têm uma certa consistência independente do professor e também fica mais objetivo e claro o que está sendo exigido com essas provinhas, né?" (Angelika-E-6jun2024). A professora acredita que essa estrutura oferece aos alunos uma compreensão mais objetiva das expectativas acadêmicas, especialmente quando complementada por avaliações. Na PW, até o fim do Ensino Fundamental 2, a avaliação é contínua e descritiva, ou

seja, os professores elaboram relatórios individuais sobre cada aluno, abordando sua participação nas aulas, desenvolvimento pessoal, atitudes, comportamento etc. As provas normalmente começam a ser aplicadas apenas no Ensino Médio. No entanto, Angelika ressalta que, mesmo no Ensino Fundamental 2, a objetividade proporcionada por avaliações estruturadas pode servir como um incentivo ao esforço e ao engajamento dos alunos:

A gente pode argumentar muito em favor e contra as provas, mas uma coisa é certa: os alunos maiores, eles precisam de mais objetividade, e quando tem o método, quando tem provas, quando eles sabem quando eles acertaram, eles podem se esforçar e têm mais incentivo também para se esforçarem. (Angelika-E-6jun2024)

Nesse excerto, Angelika mostra consciência dos pontos positivos e negativos das provas e se posiciona a favor das avaliações que propiciam ao aprendiz se esforçar mais. Conforme destacado por diversos autores (Borja, 2019; Lucena, 2004; Lucena *et al*, 2012), a avaliação é uma prática importante no processo de ensino e aprendizagem, e novas formas de avaliar devem ser discutidas, propondo uma avaliação qualitativa e formativa, em contraposição ao modelo somativo, que valoriza apenas a evolução do aluno ao longo do ano.

Apesar de terem apontados várias vantagens de se seguir um método, conforme discutido acima, as professoras estão cientes que adotar um método já pronto pode ter desvantagens. Angelika, por exemplo, adverte contra a dependência rígida dos métodos, defendendo uma postura crítica e adaptativa, enquanto reflete sobre o julgamento que algumas escolas Waldorf têm contra métodos:

É mal entendido na pedagogia Waldorf que se fala: 'método não é bom porque já tá tudo pronto e você não tem mais a liberdade de criar e de encontrar o aluno'. Mas isso é um mito. E um método é apenas um método para você usar, e você não é escravo do método. Porque a gente, então, encontra isso nessas escolas por aqui. (...) Então, a pedagogia Waldorf tem medo desse julgo, dessa escravidão de ser obrigado de fazer uma lição por aula. (Angelika-E-6jun2024)

A própria professora frisa que é fundamental equilibrar o uso do livro didático com práticas que privilegiem a comunicação autêntica, a motivação e a liberdade criativa do aluno, assegurando que a interação real e a reflexão crítica não sejam deixadas de lado. Segundo ela, é essencial compreender o método, apreciá-lo, mas também é necessário integrar dimensões artísticas, musicais e rítmicas, para não sufocar a criatividade ou ignorar as especificidades de cada aluno. Angelika sugere

uma harmonização entre a segurança oferecida pelos materiais didáticos e a liberdade criativa do professor artista:

Então, nada impede de a gente criar métodos já mais atualizados, mas com uma estética mais Waldorf, com o foco não só na utilidade mas também na parte artística, poética, musical e rítmica da língua. Então, incluindo isso, seria perfeito. Mas enquanto isso não existe, eu acho maravilhoso usar alguns bons métodos e falar para os alunos que essa aqui é uma parte, mas vocês também podem fazer outra parte. (Angelika-E-6jun2024)

Essa visão se alinha a propostas pedagógicas que buscam equilibrar a estrutura oferecida pelos métodos com a flexibilidade necessária para atender às demandas individuais dos aprendizes e dos contextos educacionais, promovendo um ensino integrado e criativo (Kumaravadivelu, 2012; Leffa, 2016).

Angelika também faz diversas referências ao método de ensino de alemão da editora Hueber¹⁹, uma empresa renomada por seus materiais didáticos. Essa editora é reconhecida por desenvolver recursos que atendem a diferentes níveis de proficiência, promovendo uma aprendizagem estruturada que combina abordagem comunicativa com suporte visual e digital. A professora Angelika valoriza e costuma utilizar regularmente os materiais produzidos por essa editora. Ela destaca que esse método permite “sistematizar o conhecimento” (Angelika-NE-20abr2024), tornando o ensino mais dinâmico e eficiente, principalmente para os alunos mais velhos. Para ela, o método da editora Hueber oferece diversidade de exercícios, como atividades teatrais, recursos auditivos e tarefas, contemplando diferentes perfis de aprendizagem. Assim,

¹⁹ Mais informações em: <https://www.hueber.de/seite/pg_quemsomos_br>.

a adoção de um método não é vista como restritiva, para Angelika, mas como um suporte que o professor pode enriquecer e adaptar. Ela faz uma reflexão sobre como um material como esse deve ser utilizado: “Eu sou uma fã da editora Hueber, tanto para crianças quanto para adultos sempre dá certo, mas é muito importante você gostar desse método, você compreender e usar como metodologia e não ser escravo desses livros, essa é a diferença. (Angelika-NE-20abr2024)

As crenças das participantes sobre a importância dos métodos no ensino de LE evidencia um equilíbrio entre a valorização de estruturas já consolidadas e a necessidade de criatividade, flexibilidade e sensibilidade ao contexto. Parece ser uma estratégia diante da sobrecarga de trabalho e da escassez de tempo para planejamento das aulas. Assim, o uso de materiais prontos e métodos estruturados funcionaria como ponto de partida prático a fim de otimizar o tempo na prática docente.

4.1.4. A influência da idade, imersão e professores nativos no aprendizagem de LE

Manu e Angelika também apresentaram crenças a respeito da influência da idade na aprendizagem de LE, bem como os benefícios proporcionados pela imersão (ou seja, viver situações em que a língua-alvo é usada no cotidiano) e pela atuação de professores nativos. Discorro sobre essas crenças a seguir.

Angelika destaca que “o contato com as línguas estrangeiras na pedagogia Waldorf começa muito cedo. O ideal seria até fazer umas vivências no jardim de infância” (Angelika-E-6jun2024). De acordo com ela: “então, eu falaria que a principal ferramenta é começar cedo. E você pode até fazer um monte de coisa no jardim de infância sem que eles nem percebam muito” (Angelika-E-6jun2024). A professora sublinha, ainda, que essa antecipação é a “ferramenta principal”, visto que o envolvimento lúdico e natural com a LE nessa fase favorece a interiorização dos sons, ritmos e estruturas; nas palavras da própria professora Angelika:

Então, uma ferramenta principal é começar cedo. Então, a gente já falou sobre a arte. Aí as brincadeiras, fazer as brincadeiras que qualquer criança no mundo faz. Então, faz a língua nativa, com a professora nativa. Então, é muito fácil você aprender e você cria uma base em que você pode depois, no fundamental 2, construir toda a parte da gramática, da leitura, da escrita, porque elas têm a língua dentro de si. (Angelika-E-6jun2024)

Angelika destaca que o contato com LEs, quando iniciado na educação infantil, é essencial para estabelecer uma base sólida na aprendizagem. Segundo ela, o uso de atividades lúdicas nessa fase permite às crianças internalizarem sons, ritmos e estruturas da nova língua de maneira eficaz. Essa perspectiva está alinhada com os estudos de Hirsch (2013), que investiga os impactos da aprendizagem de uma segunda língua na infância no desenvolvimento cognitivo. A autora argumenta que, ao serem expostas a uma LE em idades iniciais, as crianças podem aprimorar, além das habilidades linguísticas, competências cognitivas, como maior capacidade de memória, atenção e flexibilidade mental. De forma complementar, Confortin (2013) e Lima Júnior (2014) observam que aprendizes mais jovens tendem a obter melhores resultados em pronúncia e fluência, aspectos associados à plasticidade cerebral e à maior flexibilidade do sistema fonador. Por outro lado, adolescentes e adultos podem demonstrar maior rapidez na aquisição de vocabulário e estruturas gramaticais, beneficiando-se de suas habilidades cognitivas mais desenvolvidas.

Angelika ainda ressalta que a experiência de imersão auxilia consideravelmente o processo de aprendizagem. Ela relata suas próprias vivências em outros países durante a infância como fator importante em sua aprendizagem de LE: “eu passei muitas férias na França, na Inglaterra, depois na escola nos Estados Unidos, então eu consegui praticar bem as línguas estrangeiras” (Angelika-NE-20abr2024). Esse relato evidencia como, na visão da professora, o contato direto com uma LE pode potencializar a aquisição linguística e favorecer a prática comunicativa. Manu relata algo parecido ao afirmar: “Depois de dez anos vivendo, trabalhando e estudando música entre Paris e Munique, voltar e dar aulas de línguas foi um caminho natural” (Manu-NE-18abr2024). Seu relato afirma como as vivências culturais e profissionais em contextos de imersão podem influenciar significativamente a trajetória docente, enriquecendo a prática pedagógica com experiências reais e perspectivas diversificadas. Ela fala um pouco mais sobre esse assunto na entrevista:

Na minha opinião, o melhor método é a imersão, né? Realmente é falar só a língua e se divertir com músicas, brincadeiras e poesias na língua. E entender no início não é mais importante, o importante é ouvir e repetir, que nem criança. Balbuciando tudo errado, mas sem preocupação de falar correto, mas procurando aos pouquinhos ir entendendo. (Manu-E-18jul2024)

Para a professora, essa prática contínua, inserida em contextos autênticos, reforça a natureza integrada da aquisição de LE.

Angelika também menciona que a presença de professores nativos impacta positivamente a aprendizagem, pois a língua “entra com o sangue” (Angelika-E-6jun2024), sugerindo que a postura, a entonação e os gestos do falante nativo criam um ambiente propício para a internalização espontânea do idioma:

Mas [a LE] entrou com o sangue. Entrou junto com o sangue, sem querer; praticamente sem querer. Entrou o alemão pelos professores alemães. Então, a gente percebe que a língua, uma grande parte, é não verbal. E não é nem intencional. É pelo clima que você cria. Você cria as condições para a inteligência da criança captar algo. (Angelika-E-6jun2024)

Assim, de acordo com a fala da professora, a atuação de professores nativos aparece como um fator que facilita tanto a pronúncia quanto a fluência, sobretudo nas séries iniciais, em que se busca valorizar ao máximo a capacidade de imitação inata das crianças mais novas:

Então, a gente percebe os alunos Waldorf com uma facilidade de repetir, de explicar, de ter uma pronúncia muito boa em muitos casos, especialmente quando é professor falante nativo. Então, Pedagogia Waldorf ela quer professores nativos, principalmente para os pequenos, e não fala que o aluno pequeno seja menos importante. (Angelika-E-6jun2024)

No entanto, essa visão tem sido questionada por estar associada a preconceitos linguísticos e à idealização de falantes nativos, desvalorizando outros perfis docentes. Holliday (2021) aponta que essa idealização reforça desigualdades linguísticas e culturais, ignorando a pluralidade dos usos do idioma. Jeong e Lindemann (2025) destacam que a inteligibilidade, mais do que a proximidade com padrões nativos, deve ser o foco no ensino de LE. Assim, embora Angelika valorize contextos autênticos e a imersão na aquisição de LE, é importante adotar práticas que promovam a diversidade linguística, incentivando um ensino mais inclusivo e equitativo.

Para as professoras, o contato inicial com a língua no começo da infância, aliado a experiências de imersão, favorece a internalização linguística e cultural, aspecto sustentado por estudos que apontam os benefícios da plasticidade cerebral na infância (Hirsch, 2013). Embora Angelika valorize a presença de professores nativos no ensino de LE, estudos recentes questionam a idealização desse modelo,

ênfatizando a importância de práticas pedagógicas que valorizem a inteligibilidade e a adaptação ao contexto local (Holliday, 2021; Jeong; Lindemann, 2025). Assim, a análise dessas crenças ressalta a relevância de práticas que integrem a diversidade linguística e promovam um ensino equilibrado e inclusivo.

4.2. Crenças sobre o ensino de LE na PW

Nesta seção, apresento as crenças de Manu e Angelika sobre o ensino de LE na PW. Em geral, suas crenças fazem menção à prioridade atribuída às LEs no currículo das escolas Waldorf, ao uso do ritmo e da repetição na aprendizagem a integração entre o ensino de LE e o currículo principal, e a dimensão intercultural e ética do ensino de LE.

Manu, em seu questionário inicial, destaca a importância que Rudolf Steiner conferiu ao ensino de LE no currículo Waldorf: “Aprecio a prioridade que Rudolf Steiner lhes dá no currículo: é sua ousadia a alavanca da revolução de conteúdo” (Manu-QS-8abr2024). Ela também exalta essa importância na sua narrativa escrita, onde afirma: “LE é vista com primor na PW: com a prioridade que merece” (NE-18abr2024). Nesse sentido, a LE é vista como parte essencial da formação integral, contribuindo para o desenvolvimento da sensibilidade cultural, da abertura ao outro e da ampliação dos horizontes cognitivos (Steiner, 2016b; Wiechert, 2015).

O uso do ritmo e da repetição também aparece como um elemento importante no processo de aprendizagem, especialmente com as crianças de até sete anos de idade. Manu observa que as crianças sentem prazer nas repetições e nas atividades rítmicas:

E as crianças não estão nem aí, elas repetem, elas querem é ritmo. Elas querem ritmo, então a estratégia é ritmo. Eu acho que a melhor estratégia é o ritmo e a repetição, né? É isso que eu vejo. Repetição, esse movimento entre contenção e expansão, né? Que tem a ver com o ritmo também, né? Tensão e relaxamento. (Manu-E-18jul2024)

Essa visão aproxima-se da ideia de que a aprendizagem deve envolver o pensar, o sentir e o querer de forma equilibrada (Steiner, 2016; Lanz, 2005). Para Manu, essa prática gera diferentes benefícios: “Os benefícios para as crianças são evidentes. Elas aprendem a não ter medo do desconhecido. Através das músicas, desenvolvem a escuta, através dos versos, desenvolvem a fala”

(Manu-E-18jul2024). Angelika também fala sobre a importância da imitação no processo de ensino e aprendizagem de LE:

Pela imitação, que pedagogia Waldorf tem muito esse foco. A criança pequena tem uma capacidade enorme de imitar, e não só a superfície, mas ela imita a essência, ela está com sua consciência no outro ser, ela tem uma consciência ainda periférica. (Angelika-E-6jun2024)

Nesse estágio, a criança aprende principalmente por meio da observação e reprodução, assimilando comportamentos, habilidades e valores presentes em seu entorno (Richter, 2002; Stockmeyer, 2011). Essa capacidade de imitação favorece, além da aquisição de competências linguísticas, o desenvolvimento de aspectos morais e sociais, constituindo a base para seu crescimento integral (Steiner, 2015).

Para Angelika a LE deve ser ensinada na PW considerando fatores como os quatro temperamentos²⁰ e os sete processos vitais²¹:

O que nós vemos como o eixo principal é o estudo dos sete processos vitais que se tornam sete processos de aprendizado. E não importa se você mesmo desenvolve o seu material, se você usa o material pronto, você tem que ter consciência com que processo de aprendizado você está trabalhando, se você está exigindo concentração, de fazer a coisa certíssima, exatamente aquilo que é prescrito, ou se você está desenvolvendo criatividade. Tudo faz parte, não pode ficar unilateralmente só em uma força vital, um processo de aprendizado, tem que passar pelas sete forças. (Angelika-NE-20abr2024)

Para Angelika, o ensino da LE precisa levar em conta os diferentes modos como cada aluno se relaciona com o conhecimento. Essa visão da professora Angelika alinha-se a perspectivas da LA que sublinham a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas, capazes de dialogar com múltiplas identidades, estilos de aprendizagem e necessidades específicas de cada aluno (Matos *et al*, 2024).

Angelika também ressalta a importância de relacionar o ensino de LE ao currículo da aula principal, às estações do ano e a um desenvolvimento gradual em que, a partir do quarto ano do ensino fundamental, introduzem-se leitura, escrita, gramática e material didático mais estruturado:

²⁰ Os quatro temperamentos – sanguíneo, colérico, melancólico e fleumático – são uma antiga teoria da personalidade, surgida na Grécia Antiga a partir dos estudos do filósofo Hipócrates (Hipócrates, 1999). Na educação Waldorf, essa classificação orienta a adaptação das práticas pedagógicas às características individuais dos alunos, promovendo um ambiente harmonioso (Amaral, 2008).

²¹ Os sete processos vitais – respiração, circulação, digestão, excreção, percepção, vontade e cognição – são funções essenciais do organismo que, na Antroposofia, sustentam o desenvolvimento integral. Na PW, esses processos orientam práticas que visam equilibrar corpo, mente e espírito dos alunos (Steiner, 2004).

Bastante na oralidade, especialmente com alunos pequenos. Contato com aulas estrangeiras desde cedo. Relacionado com o currículo da aula principal e as estações do ano. A partir do 4º ano leitura e escrita, gramática, material didático como livros e métodos. A partir dos 12 anos também projetos, contato com pessoas de outras culturas, intercâmbios culturais. Nesta idade recursos tecnológicos devem ser usados também, mas com muito cuidado e bem dosados. (Angelika-QS-13abr2024)

Para Angelika, a integração do conteúdo de LE com o currículo principal e com elementos cíclicos do ano promove uma aprendizagem contextualizada e significativa, reforçando a conexão entre o conhecimento linguístico e a vivência prática dos alunos. Ela também ressalta a importância de conhecer o “perfil de aprendizado” do aluno:

E o outro é os quatro temperamentos, cada aluno tem o seu perfil. Isso na adolescência se divide mais, se torna sete perfis de aprendizado. Isso pode ser relacionado inclusive com os sete processos vitais e processos de aprendizado. Então você tem que ter ciência de que tipo de aluno está na sua frente. Ele tem um perfil acadêmico para aprender a língua? Ou ele aprende só decorando? Ou ele aprende só pela prática? (Angelika-NE-20abr2024)

Ao destacar a importância de identificar o perfil de aprendizagem de cada aluno, ela reforça a necessidade de adaptar as práticas pedagógicas às características individuais dos alunos. A relação que estabelece entre os quatro temperamentos e os sete processos vitais revela a visão de ensino integral no processo de ensino e aprendizagem. Essa perspectiva também reflete os princípios da PW, que buscam integrar o desenvolvimento humano ao processo de ensino e aprendizagem, valorizando práticas que dialoguem com as necessidades de cada estudante (Steiner, 2016, 2022a).

Angelika ainda ressalta que o ensino de LE na PW busca promover a compreensão cultural e o diálogo entre diferentes povos. Angelika destaca o aspecto ético dessa aprendizagem, sublinhando como o contato com outra língua pode favorecer o entendimento e a harmonia:

E Rudolf Steiner, ele fez questão do aluno aprender a língua do inimigo, do povo considerado inimigo. A partir da língua, não pode mais odiar, porque você compreende uma outra maneira de pensar. E cem anos depois, agora temos outros conflitos terríveis que a gente não sabe como vai ser, né? (...). Então, para mim, principalmente, o benefício é o entendimento entre povos diversos, culturas diversas, uma cultura da paz. (Angelika-E-6jun2024)

Nesse excerto ela reforça o papel das LEs como um instrumento para desconstruir preconceitos, pois aprender um idioma pode também significar novas formas de ver o mundo. Essa visão coloca o ensino de LE como uma prática de mediação cultural e de construção de uma convivência mais pacífica e harmônica. Esse aspecto aproxima-se dos estudos que defendem o caráter intercultural e crítico da educação linguística, entendendo o ensino de línguas como caminho para a formação de cidadãos mais empáticos, reflexivos e conscientes das múltiplas vozes do mundo (Dahl, 2003).

De forma complementar, Manu exalta os ideais de Rudolf Steiner ao enfatizar a visão pioneira da PW em oferecer o ensino de duas ou mais LEs a crianças. Ela considera essa proposta revolucionária pois considera as características inatas da infância, como a ausência de bloqueios e a facilidade em absorver correções imediatamente:

Agora, quando se fala de criança, trazer línguas estrangeiras para a criança (...), isso é totalmente genial. É totalmente genial, porque a criança já aprende, ela não tem bloqueio, a criança não se chateia de ser corrigida, ela repete na mesma hora o corrigido (...). Então, é totalmente genial essa ideia do Rudolf Steiner de fazer isso desse jeito, com duas línguas, depois três línguas. O cara estava anos luz na frente, até hoje, tem gente que não vai chegar nunca a entender o que é isso. O que é oferecer duas línguas pra uma criança de oito anos. Realmente, ele tava muito na frente. (Manu-E-18jul2024)

Essa fala reflete a visão de Manu sobre a importância de introduzir LEs no momento em que as crianças estão mais receptivas ao processo de aprendizagem, livres de bloqueios que podem surgir em fases posteriores. Para a professora, Rudolf Steiner propôs um modelo de ensino exemplar, que reconhece o potencial da infância para aprender sons, ritmos e estruturas linguísticas de forma natural.

Ao refletir sobre como uma LE deve ser ensinada na PW, as crenças expressas por Manu e Angelika evidenciam uma conexão entre dimensões culturais, artísticas e formativas. Suas visões destacam a importância de práticas pedagógicas que respeitem a individualidade dos alunos e promovam uma aprendizagem contextualizada e significativa. Essa perspectiva está em sintonia com as bases da PW (Steiner, 2016, 2022a; Lanz, 2005) e debates da LA contemporânea, que enfatizam a necessidade de práticas inclusivas e adaptadas às especificidades sociais, culturais e emocionais dos contextos educativos (Matos *et al.*, 2024).

4.2.1. Crenças sobre o papel da música no ensino de LE

Nesta subseção, apresento as crenças de Manu e Angelika sobre a presença da música no ensino de LE na PW, que dizem respeito: à música como componente essencial do ambiente de aprendizagem, a sua relação com artes e estrutura pedagógica, ao papel do professor artista na criação de experiências afetivas significativas; e a como as vivências rítmicas, poéticas e musicais medeiam a aquisição linguística.

Manu enfatiza que, para ela, “trabalhar com música sempre foi um ‘must’, uma coisa muito importante” (Manu-E-18jul2024), associando o uso de canções ao enriquecimento das práticas de ensino e aprendizagem de LE. Em sua perspectiva, o contato direto e prazeroso com o idioma, enriquecido pela dimensão musical, aproxima a aquisição de LE da vivência infantil da língua materna:

Realmente é falar só a língua e se divertir com músicas, brincadeiras e poesias na língua. E entender no início não é mais importante, o importante é ouvir e repetir, que nem criança. Balbuciando tudo errado, mas sem preocupação de falar correto, mas procurando aos pouquinhos ir entendendo. (Manu-E-18jul2024)

Essa visão se relaciona às teorias que destacam o papel da motivação intrínseca, reconhecendo a importância de ambientes de aprendizagem estimulantes, nos quais a ansiedade é reduzida e o engajamento emocional é fortalecido (Dörnyei, 2001; Aragão, 2011).

A convergência entre música, artes e estrutura pedagógica também se evidencia na prática da professora Angelika:

Contava a história, apresentava a canção para as crianças, depois a gente treinava a pronúncia, fazíamos exercícios de traduzir, de achar ou de apresentar as palavras. Trabalhávamos com o material e depois eles faziam uma cópia e nós continuávamos com esse repertório, e depois de um período fizemos testes também. E eles renderam muito bem (Angelika-NE-20abr2024).

Nesse processo, a combinação de escuta, leitura, escrita e expressão artística envolve o aluno de maneira integral. Essa visão destaca a importância do encantamento na aprendizagem, criando uma conexão emocional que torna a assimilação dos conteúdos linguísticos mais fluida e significativa. Angelika fala mais sobre esse assunto em sua entrevista:

Então, trabalhar essas poesias, essas canções, coisa de infância mesmo, mas também o professor se encantando com as poesias, fluindo, deixar fluir, não querer que a criança deva entender tudo, a utilidade, nada disso, deixa fluir organicamente, artisticamente, isso é um enorme benefício. E a gente percebe nos alunos Waldorf, quando ele chega numa certa idade, eles têm essa base e agora eles querem aprofundar por conta própria, aí não tem obstáculo, porque o mais importante eles têm, é essa ligação anímica com a língua. (Angelika-E-6jun2024)

Angelika ressalta que o uso de práticas artísticas cria um ambiente de aprendizagem capaz de despertar nos alunos uma “ligação anímica com a língua”, ou seja, uma conexão profunda e significativa, que parte da própria alma do indivíduo. Para ela, o objetivo inicial da aprendizagem de LE não é a compreensão imediata da língua-alvo, mas a construção de uma base que se solidifica a partir da exposição lúdica aos sons e ritmos da língua, repertório lexical elementar (canções, rimas, comandos simples), imagens, gestos, e um ambiente que desperte um interesse genuíno pelo idioma. Essas questões revelam a tensão entre as tradições consolidadas da PW e as inovações pedagógicas propostas pelos professores.

Angelika reflete sobre como a falta de apoio institucional — por exemplo, formações continuadas específicas em ensino de LE na PW, tempo remunerado para planejamento etc — desmotiva educadores e limita sua liberdade criativa, mesmo em um contexto que preza pela autonomia docente (Steiner, 2016; 2022a). O desafio de equilibrar práticas alinhadas aos princípios da PW com limitações estruturais, como a sobrecarga de aulas²², impacta tanto o bem-estar emocional quanto a eficácia pedagógica, gerando dilemas relacionados à pertencimento e autenticidade (Zembylas, 2005). As experiências relatadas mostram como a ausência de suporte pode transformar um ambiente que deveria promover criatividade e inovação em uma fonte de insegurança. Desta forma, é importante ter condições que conciliem ideais pedagógicos, demandas práticas do ensino e criatividade ao processo educativo.

Para ambas as participantes, o professor desempenha um papel crucial ao organizar essas experiências artísticas. Angelika sugere que o docente “se

²² Embora o alto número de aulas ofereça várias ocasiões para tentar novas ideias, ele costuma deixar pouco tempo remunerado para planejamento e reflexão — o terço de hora-atividade determinado pela Lei 11.738/2008 raramente é respeitado na íntegra (BRASIL, 2008) —, o que limita a qualidade das inovações e aumenta o risco de burnout docente (Yaegashi *et al.*, 2023). Assim, a carga horária extensa não se converte automaticamente em mais liberdade criativa; ao contrário, pode restringir a implementação cuidadosa das propostas pedagógicas e intensificar o desgaste emocional do professor.

desenvolva como professor artista; cultive o desenho, a pintura, as artes cênicas, a música, a poesia, para ensinar com arte e passar a beleza da sua cultura”. (Angelika-NE-20abr2024). Nesse sentido, o professor Waldorf deve despertar a sensibilidade estética e o engajamento emocional dos alunos. Essa postura remete aos estudos sobre o papel das emoções e da criatividade na formação docente (Barcelos; Kalaja, 2013; Borg, 2018), bem como à proposta antroposófica de que a ação pedagógica se enraíza na vivência interior, refletindo-se em práticas carregadas de significado (Steiner, 2022b).

Além disso, a música, a poesia e o ritmo sustentam não somente o prazer da aprendizagem, mas também a aquisição de fonética, vocabulário e estruturas gramaticais, conforme Angelika destaca: “A gente entra na fonética pelo ritmo (...) depois temos comunicação, vocabulário, estruturas” (Angelika-E-6jun2024). Esse depoimento sugere que, ao envolver os alunos em atividades artísticas, o professor deve criar um ambiente propício para a interiorização gradual dos elementos linguísticos. Para Manu, a música elimina bloqueios e torna a aprendizagem mais fluida e natural; para Angelika, ela integra, junto a outras artes, as experiências que permitem ao aluno criar uma “ligação anímica com a língua” (Angelika-E-6jun2024).

As falas das participantes destacam o papel essencial da música — e de outras expressões artísticas — no ensino e aprendizagem de LE na PW. Ambas consideram a música parte integrante do processo formativo, em alinhamento com os princípios antroposóficos (Steiner, 2016; 2022b; Lanz, 2005) e com abordagens contemporâneas da LA (Barcelos; Kalaja, 2013; Salomão, 2015).

4.2.2. Crenças sobre cultura

Nesta subseção, exploro as crenças de Angelika e, em menor grau, de Manu, sobre a cultura no ensino de LE na PW, que dizem respeito: à importância de aproximar o aluno de vivências culturais diversas, à inclusão de temas culturais e experiências pessoais nas aulas, e à relevância da vivência em outros países e do uso de recursos culturais no processo de aprendizagem.

As crenças de Angelika evidenciam a importância de aproximar o aluno de uma variedade de vivências culturais para favorecer um entendimento mais amplo e inclusivo do mundo. Ela ressalta que os “contrastes culturais enriquecem o aprendizado da segunda língua estrangeira” (Angelika-NE-20abr2024). Nesse sentido, o ensino e aprendizagem de LE despontam como um meio de descobrir,

além de diferentes estruturas e pronúncias, visões de mundo diversas, reforçando o caráter intercultural da aprendizagem (Oliveira, 2024; Santos, 2024).

Para Angelika, a inclusão de temas culturais e das experiências pessoais cria oportunidades de conectar a sala de aula a múltiplas realidades, ampliando o engajamento e a relevância das aulas:

Então a gente se virava mais ou menos com umas canções, umas poesias e também com conversas sobre a cultura alheia, por exemplo, contando sobre o Volkswagen, o Fusca da Alemanha, a paixão do meu irmão pelo Fusca, etc. Então a gente sempre achava uns assuntos que interessavam a eles. (Angelika-NE-20abr2024)

Ao abordar aspectos culturais, históricos e pessoais, o ensino de LE cria uma ponte entre valores, histórias e diferentes formas de pensar, ampliando o engajamento e a relevância das aulas para os alunos (Salomão, 2015). No caso de Angelika, a conexão cultural com a língua também tem um impacto pessoal:

Então, na minha infância, a gente estava, todo mundo, influenciado pela geografia e pelos horrores do passado. Então, os meus próprios professores, também, não conseguiam ter uma relação positiva com a cultura, com o nacionalismo, simplesmente. Com o hino nacional que qualquer um tem, que tem o direito de cantar. Então, eu precisava da Pedagogia Waldorf, da antroposofia, para me aprofundar na cultura alemã através da língua. E hoje, eu posso dizer, eu sinto, me sinto como representante da parte mais nobre da cultura alemã. Como se houvesse um espírito da cultura alemã, e eu consigo, hoje, sentir e expressar. (Angelika-E-6jun2024)

Esse excerto sugere o potencial da aprendizagem de línguas como forma de compreender e reinterpretar a própria identidade cultural. Para Angelika, não se trata apenas de transmitir conteúdos sobre “o país estrangeiro”, mas de promover, em primeiro lugar, uma atitude reflexiva e respeitosa em relação a qualquer cultura. Essa crença se aproxima das perspectivas que consideram o ensino de línguas um espaço de reconstrução identitária, em que o contato com o “outro” cultural permite rever e enriquecer a própria visão de mundo (Dahl, 2003).

Embora Manu não foque tanto em debates interculturais, é possível perceber em sua narrativa uma ênfase na vivência em outros países e no contato com recursos culturais — especialmente a música e a arte — como meios de imersão e prazer na aprendizagem de línguas: “Depois de dez anos vivendo, trabalhando e estudando música entre Paris e Munique, voltar e dar aulas de línguas foi um caminho natural” (Manu-NE-18abr2024). Essa visão, mesmo que não se volte especificamente para o debate intercultural, sugere a relevância de espaços e

experiências culturais para a formação linguística. Assim como Angelika, Manu acredita na capacidade de elementos artísticos de despertar o interesse do aluno e aproximá-lo de outras realidades.

As crenças de Angelika e Manu sobre o componente cultural no ensino de LE confirmam a importância de aproximar a aprendizagem de realidades múltiplas, ampliando o olhar dos alunos para o mundo e estimulando a reflexão sobre a própria identidade. Seja pela ênfase nos contrastes culturais ou pela vivência em contextos estrangeiros, ambas as visões destacam o valor do encontro com o “outro” como caminho para uma formação humanista e integral.

4.3. Crenças sobre a PW

Nesta seção, apresento as crenças de Manu e Angelika sobre a PW, abordando diferentes aspectos tais como: 1) o caráter acolhedor da PW; 2) a necessidade de professores e alunos cultivarem uma postura investigativa e confiante no processo de ensino e aprendizagem; 3) o senso de liberdade e autonomia docente promovido pela PW; e 4) a importância de práticas pedagógicas que apoiem o desenvolvimento integral dos alunos.

Manu enfatiza o caráter acolhedor da PW, destacando que alunos em situações de vulnerabilidade podem encontrar benefícios significativos nesse ambiente: “Tem um menino com sérios problemas de comunicação. (...) tenho certeza que sou testemunha dos benefícios que recebe com a amorosa didática Waldorf” (Manu-NE-18abr2024). Essa crença na eficácia de um suporte sensível e compassivo para os alunos dialoga com a valorização da dimensão afetiva na educação, conforme defendido por autores que situam a empatia, o acolhimento e o vínculo humano como pilares para o desenvolvimento integral (Aragão, 2011; Barcelos, 2015a).

Manu também valoriza a ideia de comunidade educativa, relatando atividades que engajam pais, professores e alunos: “O que mais me realiza é fazer parte de uma comunidade onde fazemos lanternas e teatro juntos, cantamos, planejamos aulas para os pais e amigos, tudo isso no tempo extra e de graça. Para mim, isso é como terapia” (Manu-E-18jul2024). Nessa visão, a cooperação fortalece o pertencimento e concretiza a proposta antroposófica de educação como construção coletiva de valores e experiências artísticas (Steiner, 2022b).

Outro ponto de destaque nas falas das professoras é que, na PW, tanto professores quanto alunos devem buscar cultivar uma postura investigativa e confiante no processo de ensino e aprendizagem. Essa postura envolve a disposição para explorar, questionar e aceitar desafios como oportunidades de crescimento:

Nós temos que ser detetives. A gente descobre algo que não entende. (...) Mas aceitar essa situação como um desafio interessante. Ter uma atitude positiva. Isso depende de uma confiança básica. 'Eu vou conseguir. Eu consigo'. E usar toda essa inteligência. E, normalmente, a pedagogia Waldorf leva a fazer isso muito. Essa abordagem de querer descobrir e usar todas essas inteligências, observar tudo. Assumir que aluno Waldorf, normalmente, tem muita facilidade, muito mais facilidade linguística do que muitos outros alunos. Porque tem autoconfiança, e ela tem essa vivência: 'o mundo é bom', da primeira infância. 'Eu posso confiar e eu posso manter uma parte dessa capacidade intuitiva que percebe o todo. E não precisa uma tradução palavra por palavra. E também não fico desesperado se eu não entendo tudo'. Então, essa confiança, ela favorece muito. (Angelika-E-6jun2024)

Essa crença de “querer descobrir e usar todas essas inteligências” aproxima-se das visões na LA que destacam a relevância de práticas que favoreçam a exploração, a resolução de problemas e a criatividade (Kumaravadivelu, 2012), reforçando a crença de que o desenvolvimento se dá de modo autônomo e integrado, desde que o aluno se sinta seguro e motivado e que o professor desenvolva seu trabalho de forma coerente.

A PW implica um senso de liberdade e autonomia para o professor, como Angelika observa: “A pedagogia Waldorf, ela te dá um senso de muita autonomia, eu falo isso, mas você tá inserido também num contexto, né, então você trabalha junto com professores de classe, você tá junto com as épocas” (Angelika-E-6jun2024). Essa liberdade, coerente com a proposta antroposófica de valorizar a inspiração docente e o olhar individualizado para cada criança (Steiner, 2016), exige, contudo, um equilíbrio entre criatividade pessoal e trabalho em equipe, tal como apontado por estudos que associam a autonomia docente ao compromisso com o coletivo e a coesão curricular (Alves; Rodrigues, 2023).

Angelika também ressalta que essa autonomia se apoia na conexão com o aluno, destacando a necessidade de um olhar que contemple a criança em sua totalidade:

Então, a nossa segurança é a criança, na verdade. Você olha para a criança, você comunica com a criança, mas não só com a criança, como ela está aqui visível. Você vê ela como entidade anímica, espiritual e corporal. Então, o que a gente fala que é a segurança do professor, é meditar, pensar na criança, pensar tudo o que fez, e essa imagem, imaginação da criança, a criança viver dentro de você, você vai liberar os recursos pedagógicos que correspondem à esse desenvolvimento da criança (Angelika-E-6jun2024).

Essa fala de Angelika reflete como a PW busca se fundamentar na visão integral da criança, considerando-a como um ser anímico, espiritual e corporal. A professora destaca que a autonomia docente emerge de uma conexão genuína com o aluno e de uma reflexão profunda sobre seu desenvolvimento. Esse processo, que envolve meditação e intuição, permite ao professor ajustar práticas pedagógicas às necessidades individuais da criança, promovendo um ensino sensível e adaptativo (Bach Junior; Guerra, 2016; Lanz, 2005; Richter, 2002; Steiner, 2022a; Stockmeyer, 2011). Além disso, essa visão dialoga com perspectivas da LA que enfatizam a relevância de práticas inclusivas no ensino, as quais reconhecem e respondem às particularidades de cada aprendiz (Matos *et al.*, 2024).

Nesse contexto, Angelika ainda enfatiza a importância de práticas pedagógicas que apoiem esse desenvolvimento, como a escrita no caderno, que, segundo a professora, assume um papel central na rotina dos alunos menores:

Eles aprendem a fazer um caderno muito caprichado, com o professor de classe, nessa época, na aula principal, eles sabem que o caderno é material didático que eles próprios produziram. E a gente percebe que os alunos que não são Waldorf, eles fazem muito rápido, sem capricho. Para eles não é importante, eles acham que é decoreba, que é cópia vazia, né? Hoje é muito desacreditado decoreba e cópia. Essas são ferramentas principais da pedagogia Waldorf, com os pequenos. Mas é uma decoreba cheia de vida. E uma cópia que é tão caprichada, que realmente fixa muito bem na memória. Então, aqueles alunos que não gostam de copiar simplesmente, muitas vezes eles se sentem sobrecarregados. Sempre tem que resolver alguma coisa, sempre tem que preencher alguma coisa, sempre tem que pensar. E o aluno, se ele não precisa, ele pode simplesmente fazer, copiar, mas aquilo que ele copiou, normalmente ele também decorou. Então, ele fixa. Mas isso só funciona até o 5º ano. A partir do momento que o 5º ano começa, e eles precisam de mais, e a cópia fica muito cansativa. E eles precisam de muito material, não só aquele que eles próprios conseguem copiar. E muitos alunos têm dificuldade em copiar na língua estrangeira, mas precisariam de muito mais em sentido. (Angelika-E-6jun2024)

Na fala de Angelika, o caderno funciona como material didático produzido pelos próprios alunos, promovendo envolvimento estético e aprendizagem duradoura. A docente acredita que esse procedimento de copiar no caderno, quando contextualizado e feito cuidadosamente, promove a aquisição duradoura do conteúdo, reconhecendo a função da repetição como recurso que fortalece a aprendizagem no nível cognitivo, sensorial e artístico (Richter, 2002). Entretanto, ela salienta que “isso só funciona até o 5º ano”, pois, a partir daí, são necessárias práticas mais complexas e uma ampliação de recursos para atender às novas demandas dos alunos mais velhos, conforme discutem também as teorias sobre desenvolvimento infantil (Lanz, 2005; Bach Junior; Guerra, 2016; Richter, 2002; Stockmeyer, 2011).

As crenças de Manu e Angelika sobre a PW, em sua dimensão geral, projetam uma pedagogia que privilegia a empatia, a comunidade, a arte, a autonomia e a confiança. Enquanto Manu enaltece o espírito acolhedor e o sentido de comunhão dentro da escola, Angelika reforça a postura investigativa e a liberdade criativa. Essas perspectivas indicam que a PW busca proporcionar um ambiente que favoreça a formação integral e humanizada. Assim, a escola Waldorf cumpre seus princípios ao oferecer uma educação que respeita a individualidade e promove o desenvolvimento pleno de cada aluno.

4.3.1. O papel do professor na PW

Nesta subseção, apresento as crenças de Manu e Angelika sobre o papel do professor na PW, ressaltando os seguintes temas: 1) o professor como “artista da arte de educar”; 2) a centralidade da criatividade e da liberdade docente; 3) a importância da autoeducação; e 4) o ritmo didático na prática docente.

Em primeiro lugar, as participantes enxergam o professor como alguém capaz de inspirar, criar e motivar por meio de ações que integram aspectos intelectuais, culturais, afetivos e espirituais. Angelika define o docente como “um artista da arte de educar”, expressão utilizada por Rudolf Steiner (2016) para designar o professor que molda o processo de aprendizagem com a mesma liberdade criativa de um artista plástico ou musical, ajustando ritmo, cor, forma e conteúdo às necessidades do aluno, sendo um mediador, incentivador, um exemplo e um ser humano autêntico. Ele acompanha os alunos na sua evolução e inspira pelo seu auto-desenvolvimento” (Angelika-QS-13abr2024). Essa compreensão do professor

como mediador e incentivador conecta-se à proposta antroposófica, segundo a qual a ação pedagógica deve ser permeada por sensibilidade por parte do docente (Steiner, 2014; Lanz, 2005). Ainda nessa temática do professor artista da arte de educar, Manu descreve, em seu questionário inicial, o papel do professor na PW como um processo dinâmico que envolve múltiplas habilidades: “o professor acolhe, motiva e impulsiona” (Manu-QS-8abr2024). Essa visão reforça a ideia de que a prática docente na PW não se limita a tarefas intelectuais, mas envolve também uma conexão criativa e afetiva com os alunos, de acordo com os padrões estabelecidos por Steiner na fundação da PW (Steiner, 2022a).

Em segundo lugar, essa valorização da criatividade e da liberdade docente é um pilar central na PW, como evidenciam os relatos das participantes. Manu realça que “a abertura para a criatividade de professor e alunos transforma a aula em terapia e prazer” (Manu-NE-18abr2024), enquanto Angelika relaciona a criação de atividades ao “sentimento de alegria, de liberdade, de criatividade” (Angelika-E-6jun2024). Esses relatos tornam visível uma tensão inerente à PW: embora a liberdade docente seja vista como condição para criar e adaptar práticas de ensino (Steiner, 2022b), essa autonomia só se converte em potência quando há tempo, materiais e formação continuada. Na ausência desses apoios institucionais, a necessidade de “reinventar a roda a cada aula” (Angelika-E-6jun2024) pode gerar sobrecarga e frustração — sentimento explicitado por Angelika ao relatar que “cada aula preparada demanda muito tempo” (Angelika-NE-20abr2024). Desse modo, o valor da liberdade não se anula, mas revela a urgência de equilibrá-la com condições concretas de trabalho, garantindo que a criatividade sirva ao desenvolvimento de cada aluno sem sacrificar o bem-estar docente (Steiner, 2016).

Além disso, Angelika destaca que, na PW, como “não existe um material didático pronto” (Angelika-QS-13abr2024), isso aumenta as responsabilidades do professor quanto à sua prática docente. Todas as escolas Waldorf dispõem de um plano de estudos formal — a Proposta Educacional Waldorf (FEWB, 2011) —, complementado pelos Marcos Essenciais da Pedagogia Waldorf (FEWB, 2009) e, no Brasil, pelos fascículos Currículo Waldorf em diálogo com a BNCC (FEWB, 2020). Cabe ao professor transformar essas diretrizes em canções, histórias e exercícios, o que eleva suas responsabilidades e exige criatividade, sensibilidade e flexibilidade para adequar o conteúdo às necessidades específicas dos alunos e do contexto. Assim, a ausência de um formato rígido proporciona um ambiente onde a

liberdade criativa torna-se central no processo de ensino e aprendizagem. Manu afirma: “Para se tornar professor de LE na PW, é preciso se desapegar de rituais convencionais e buscar novidades, prestando atenção a novos rituais. É um mundo novo, que é preciso coragem para adentrar” (Manu-NE-18abr2024). Essa fala sugere a necessidade de uma postura inovadora e aberta à reinvenção em sala de aula.

Em terceiro lugar, a autoeducação surge como elemento fundamental para o professor nas crenças de Manu e Angelika. Quando questionada sobre o que significa ser um professor eficaz de LE na PW, Manu responde: “Estudar, preparar, decorar canções e textos, desenhar, dançar e se entregar à energia das crianças” (Manu-QS-8abr2024). Angelika, por sua vez, enfatiza que a autoeducação constitui o ponto central da PW:

E minha autoeducação, é isso que é mais significativo para os alunos. Então, nós estamos no processo. Estamos aprendendo. Estou aprendendo. Estou acompanhando o aprendizado de vocês. Mas na pedagogia Waldorf a gente fala só que existe autoeducação. Então, eu me autoeduco e a criança também vai pegar aquilo que convém para ela. (Angelika-E-6jun2024)

Para Angelika, o papel do docente envolve o desenvolvimento contínuo do próprio professor. Ao se autoeducar, o docente não apenas aprimora sua prática pedagógica, mas também inspira os alunos a se desenvolverem. Ela reflete mais um pouco sobre esse tema: “nós vamos aprender juntos. Talvez a segurança principal seria eu me enxergar, eu sei que eu estou aprendendo. E minha autoeducação, é isso que é mais significativo para os alunos” (Angelika-E-6jun2024). Essa fala revela uma postura reflexiva, aberta ao autodesenvolvimento, e que se relaciona com os princípios antroposóficos (Steiner, 2014; 2022a; 2022b) e com a literatura sobre crenças e identidade docente, que destaca a importância de o professor revisitar continuamente suas experiências, ações e emoções (Barcelos; Kalaja, 2013; Barcelos; Ruohotie-Lyhty, 2018).

Em quarto lugar, a questão do ritmo didático na prática Waldorf é outro aspecto significativo apontado por Manu. No contexto da PW, o ritmo didático é entendido como uma organização estruturada das atividades pedagógicas, baseando-se em momentos de contração e momentos de expansão, nos quais o aluno, ora é convidado a concentrar-se em atividades mais calmas e introspectivas, ora vivencia experiências mais livres e criativas. A observação de Manu sobre a

prática de uma professora mais experiente exemplifica como esse ritmo didático é internalizado pelas crianças ao longo do tempo, tornando-se uma base sólida que facilita a aprendizagem:

Eu tenho visto, assim, eu tenho convivido com uma professora principal, que ela tem muita prática há muitos anos, então eu vejo que ela dá uma aula que ela tem controle total, ela tem, assim, ela sabe exatamente o que ela está fazendo, a impressão que a gente tem é que ela já fez isso várias vezes, que ela não está numa experimentação como eu, que estou começando a chegar aqui agora. (...) Então, eu vejo que ela traz o conteúdo dela e ela vai dando conteúdo com brincadeiras e também com versos decorados. E tudo isso tem um ritmo que já está tão assim, já está muito internalizado nas crianças. A repetição, feita de forma mais calma, eu vejo que traz uma certa tranquilidade, porque as crianças já conhecem os versos, já conhecem as músicas e sabem a hora que vão ser utilizados, né? Então trazer isso em inglês eu ainda não tenho esse material assim tão bem colocado como ela tem, sabe? Então assim, eu vejo a diferença do que a experiência faz.

Esse ritmo, obtido pela repetição calma e previsível de versos, canções e brincadeiras, relaciona-se ao ideal antroposófico de harmonizar o processo educativo com os ciclos de desenvolvimento dos alunos (Steiner, 2016; Stockmeyer, 2011), trazendo segurança e tranquilidade ao ambiente de aprendizagem.

Finalizando, as crenças das participantes sobre o papel do professor na PW evidenciam um docente que vai além do domínio técnico dos saberes linguísticos. Manu, como mostrado no Quadro 5, destaca o professor como alguém que se entrega plenamente ao ensino, integrando criatividade, arte e conexão emocional em sua prática. Para ela, o papel docente envolve um dinamismo que transforma a sala de aula em um espaço terapêutico e prazeroso, no qual o ritmo e a repetição favorecem o desenvolvimento integral das crianças.

Quadro 5 - Crenças de Manu sobre o papel do professor na PW

Crença	Descrição / Síntese
Ter criatividade e prazer na aula	A criatividade transforma as aulas em experiências prazerosas e terapêuticas.
Ser acolhedor e motivador	O professor deve acolher, motivar e impulsionar os alunos.
Estar sempre se autoeducando	Preparar-se por meio do estudo, prática e entrega às atividades pedagógicas.
Ser inovador	Desapegar-se de métodos convencionais, buscando sempre inovar.
Ter ritmo e segurança	Estabelecer um ritmo didático claro e seguro nas aulas, promovendo tranquilidade e engajamento.
Ter empatia	Desenvolver empatia para lidar com as próprias emoções e dos alunos, sem julgamentos.

Fonte: Elaborado pelo autor

Angelika, por sua vez, como ilustrado no Quadro 6, complementa essa visão ao enfatizar a importância de um ensino sensível e singular, que valoriza a autoeducação do professor e sua conexão com o aluno. Ela descreve o docente como um “artista da arte de educar”, capaz de equilibrar liberdade criativa e responsabilidade, adaptando-se ao contexto e respeitando o ritmo individual de cada aprendiz. Sua crença do papel docente sublinha a necessidade de integrar dimensões afetivas, artísticas, espirituais e culturais no ensino de LE.

Quadro 6 - Crenças de Angelika sobre o papel do professor na PW

Crença	Descrição / Síntese
Ser um artista	O professor é um mediador autêntico que ensina com arte, cultivando habilidades como desenho, música e poesia.
Ter atenção às emoções	As emoções são essenciais no ensino de idiomas; um professor alegre, criativo e paciente gera melhores resultados.
Estar sempre se autoeducando	O professor aprende sempre, sozinho ou junto com os alunos, destacando a autoeducação como parte central da PW.

Fonte: Elaborado pelo autor

Essas perspectivas, apresentadas nos Quadros 5 e 6, reforçam uma visão ampla do papel do professor na PW. Esse profissional é visto como um agente de transformação, cultura e sensibilidade, que se auto educa continuamente enquanto acolhe e inspira seus alunos, promovendo práticas pedagógicas coerentes com o desenvolvimento de seus alunos e o valor das emoções na sala de aula.

4.3.2. Crenças sobre a diferenciação entre o Ensino Fundamental 1 e 2

Nesta subseção, apresento as crenças de Angelika (esse tema não foi abordado pela professora Manu, pois ela trabalha apenas com o Fundamental 1) sobre as diferenças entre o Ensino Fundamental 1 (doravante, F1) e o Ensino Fundamental 2 (doravante, F2) na PW, conforme ilustrado no Quadro 7.

Quadro 7 - Comparação entre o ensino Fundamental 1 e o Fundamental 2 na PW, segundo as crenças da prof. Angelika

Aspectos	Fundamental 1	Fundamental 2
Foco principal	Ênfase na oralidade e no universo infantil	Sistematização do conhecimento, desenvolvimento da autonomia e enfrentamento de desafios
Organização da aula	Atividades como brincadeiras, poesia, música, movimento e expressões artísticas	Métodos estruturados, com aplicação de testes, prazos definidos e maior organização
Segurança no processo	Sustentada pelo apoio da comunidade escolar, professora de classe e envolvimento dos pais	Baseada na utilização diversificada de recursos pedagógicos e ferramentas didáticas
Prática pedagógica	Vivências e brincadeiras voltadas ao engajamento inicial	Foco em projetos, pesquisa, atividades de campo e tarefas desafiadoras
Desafios principais	Construção de vínculos e introdução ao universo escolar	Superação da falta de consistência metodológica e adaptação às demandas cognitivas e organizacionais do aluno
Papel do professor	Figura central no processo de aprendizagem e referência direta para os alunos	Facilitador e mediador do processo de descoberta, incentivando o protagonismo e a autonomia dos estudantes

Fonte: Elaborado pelo autor

Angelika enfatiza que o conteúdo aplicado no F1 deve ser distinto do F2 no sentido de priorizar o lúdico no F1: “tudo o que vem do Fundamental 1, que eu acho super pertinente de priorizar a oralidade e ficar no universo infantil, isso compensa bastante se no Fundamental 2 você começa com a sistematização” (Angelika-NE-20abr2024). Ela acredita que as práticas baseadas em brincadeiras, movimentos, desenhos e dinâmicas lúdicas funcionam bem com as crianças menores, especialmente porque “no Fundamental 1 é tudo alegria, poesia, música, movimento” (Angelika-NE-20abr2024). No entanto, essa etapa inicial precisa ser sucedida por um enfoque mais objetivo no F2, a fim de que os alunos percebam seu próprio progresso e se engajem em desafios cognitivos que correspondam à sua faixa etária e ao amadurecimento crescente.

Para Angelika, a ausência de uma transição adequada pode levar a problemas de fixação do conhecimento no F2, sobretudo se o professor se restringir às mesmas vivências e brincadeiras utilizadas no F1: “Se você continua só com essas vivências e brincadeiras e sem muito compromisso, todo mundo perde o fio e o conhecimento não se fixa” (Angelika-NE-20abr2024). Essa observação sugere a necessidade de uma mudança, introduzindo, por exemplo, testes, projetos e maior objetividade:

Fundamental 2 são desafios, o aluno é o detetive que está querendo descobrir algo que ele não entende, e ele tem que perceber o seu crescimento. Então tem que fazer testes, tem que fazer aplicação, tem que dar prazos, tem que mostrar onde está o aluno objetivamente para ele não ficar na ilusão que está tudo bem, está tudo certo e de fato ele não aprendeu nada. (Angelika-NE-20abr2024)

No F2, o professor de LE assume um papel mais diversificado, não podendo se limitar aos mesmos procedimentos do F1. Angelika enfatiza que “a aula tem que se tornar mais bem organizada, mais estruturada e o professor não pode ficar tanto no centro” (Angelika-E-6jun2024). Os alunos demandam autonomia crescente, reconhecimento de suas conquistas e práticas que possam engajá-los em novas responsabilidades. Assim, cabe ao docente “ter a desenvoltura de usar todos os recursos que estão ao seu alcance” (Angelika-E-6jun2024), sejam projetos, pesquisas ou atividades de campo, em linha com estudos em LA que valorizam práticas orientadas a projetos e contextos significativos (Guerreiro, 2005; Salomão, 2015).

Angelika aponta ainda que a liberdade típica da PW pode ser explorada para diversificar o ensino de LE no F2. A introdução de uma outra LE — além do inglês e do alemão, comuns nas escolas Waldorf do Brasil — e a organização de grupos de interesse são exemplos de como o aluno pode experimentar maior responsabilidade e engajamento. Essa ampliação de recursos pedagógicos e a diversificação de enfoques linguísticos reforçam a proposta antroposófica de educação integral (Steiner, 2016; 2022b), ao mesmo tempo em que se alinham aos princípios de contextualização e flexibilidade defendidos pela LA (Kumaravadivelu, 2012; Leffa, 2016).

Em conjunto, conforme ilustrado no Quadro 7, as crenças de Angelika reafirmam uma transição já prevista no currículo Waldorf: no Fundamental 1 prevalece uma abordagem lúdica e predominantemente oral (canções, rimas, movimento), ao passo que, no Fundamental 2, introduz-se leitura, escrita, gramática, exigindo maior sistematização e acompanhamento do progresso. Ao mesmo tempo, a adoção de novas práticas pedagógicas no F2 não significa abandonar a criatividade e a dimensão artística características da PW. Em vez disso, Angelika sustenta que essas vivências lúdicas e artísticas podem ser enriquecidas por práticas mais objetivas e organizadas, garantindo a profundidade e a progressão esperadas dos alunos que se encontram em um estágio mais avançado de maturidade (Johnson; Freeman, 2001; Barcelos, 2015a). Assim, a transição bem-sucedida entre os ciclos demanda equilíbrio: aproveitar as vivências consolidadas no F1, mas inserir gradualmente abordagens sistemáticas, dando ao aluno a clareza de seu percurso linguístico e ampliando seu repertório cultural e intelectual.

4.4. Reflexões críticas sobre a PW

Nesta seção, apresento as reflexões críticas de Angelika²³ sobre a PW, reunindo neste momento tanto as críticas direcionadas ao contexto geral da PW quanto as relacionadas especificamente ao ensino de LE. As críticas de Angelika fizeram referência aos seguintes aspectos: 1) condições de trabalho dos professores e sua relação com a qualidade do ensino; 2) carência de materiais didáticos e preconceito contra métodos prontos; 3) necessidade de atualizar a PW

²³ Apresento apenas as crenças da professora Angelika, pois esse tema não foi abordado pela professora Manu.

no Brasil; 4) lacunas metodológicas específicas do ensino de LE; e 5) carência de uma formação docente específica para professores de LE na PW.

Em primeiro lugar, Angelika aponta que, em algumas escolas Waldorf, há precariedade na remuneração dos professores de LE, o que gera desmotivação e compromete a continuidade do trabalho pedagógico:

Eu estava dando aula de euritmia e o professor de alemão foi embora por causa de questões financeiras. Eu tinha um contrato mais favorável como professora de euritmia, e eu tinha me engajado a favor desse colega para ele ser pago de maneira mais justa; ele era horista, o que eu acho realmente muito degradante. Não pode (...). Então, isso já é um ponto crítico em muitas escolas Waldorf, não todas. (...) Então realmente é um assunto muito sério o tratamento do professor na Escola Waldorf, e isso eu vejo como um grande problema. (Angelika-NE-20abr2024)

A baixa remuneração na PW, e eu acrescentaria, em todo o ensino brasileiro, compromete não apenas o bem-estar do professor, mas também a qualidade do ensino, na medida em que, para sobreviver financeiramente, o docente acaba assumindo múltiplas turmas e instituições, perdendo a continuidade e a profundidade necessárias a uma educação personalizada e integradora. A crítica de Angelika se aproxima de debates na formação docente que sublinham a necessidade de garantir boas condições de trabalho e tempo para a reflexão pedagógica (Johnson; Freeman, 2001; Borg, 2018). Angelika reflete que, sem apoio material adequado, a proposta de um ensino integral tende a tornar-se inviável:

Então, o que a gente fala que é a segurança do professor, é meditar, pensar na criança, pensar tudo o que fez, e essa imagem, imaginação da criança, a criança viver dentro de você, você vai liberar os recursos pedagógicos que correspondem à esse desenvolvimento da criança. Isso é, na teoria, maravilhoso. Agora, na prática, você tem muitas turmas e, às vezes, não conhece os alunos direto. Você tem eles só uma vez por semana, às vezes só uma aula por semana, ou duas vezes, e porque você ganha muito pouco, tem que trabalhar em outra escola. Você já não sabe mais à noite pra quem você deu aula de manhã. Então, na prática, nós precisamos de mais ajudas didáticas para o professor, para não depender só da intuição e dessa presença do espírito. (Angelika-E-6jun2024)

A fala de Angelika evidencia o desafio de equilibrar as exigências práticas do ensino com os ideais da PW. A ideia de “meditar sobre a criança” refere-se à prática de refletir profundamente sobre as necessidades individuais de cada aluno, buscando compreendê-lo em sua totalidade e, a partir disso, ajustar o ensino às

suas demandas específicas. Embora essa prática esteja alinhada aos princípios de Rudolf Steiner (2016; 2022a), a professora ressalta como determinados fatores institucionais e materiais podem dificultar essa aplicação. A sobrecarga de trabalho e a remuneração insuficiente podem comprometer o bem-estar do professor, dificultando a construção de uma relação mais profunda com os alunos, essencial para uma educação sensível e integral.

Nesse contexto, um suporte pedagógico adequado torna-se importante para que a prática docente não dependa exclusivamente da intuição ou criatividade, mas seja sustentada por condições que favoreçam uma atuação eficaz. O comentário de Angelika reforça, portanto, a necessidade de considerar tanto os ideais pedagógicos quanto as condições práticas que possibilitam sua realização no cotidiano escolar. Esse assunto se reflete em outro ponto criticado por Angelika, a rotatividade dos professores. Ela observa que:

Então acontece na prática que muitas vezes o professor é trocado com muita frequência, porque eles ganham muito pouco e muitos professores também ficam perdidos porque não têm esse material didático pronto. Aí os alunos, eles têm que se adaptar a um professor e cada um está buscando isso e aquilo e está faltando muito a didática, a coerência na construção do conhecimento. (Angelika-E-6jun2024)

Essa realidade contrasta com a proposta antroposófica de acompanhar o aluno em seu percurso escolar, criando elos duradouros entre docente e discente (Steiner, 2016; 2022b; Lanz, 2005). Na perspectiva da LA, a falta de consistência metodológica pode prejudicar a progressão do aluno, pois a aquisição de línguas e saberes demanda continuidade e planejamento (Eckert; Frosi, 2015).

A segunda crítica levantada por Angelika diz respeito à preocupação, normalmente presente na PW, de que métodos estruturados possam limitar a liberdade pedagógica. No entanto, ela questiona a visão de que o uso de materiais prontos comprometa a autonomia do professor, afirmando:

É mal entendido na pedagogia Waldorf que se fala: “método não é bom porque já tá tudo pronto e você não tem mais a liberdade de criar e de encontrar o aluno”. Mas isso é um mito. E um método, é apenas um método para você usar, e você não é escravo do método. Porque a gente, então, encontra isso nessas escolas por aqui. Porque eles querem essa segurança total, porque tem medo de criar e de ter esses imprevistos. Então, você tem que terminar o método do terceiro ano no terceiro ano. Vamos que vamos. Então, a pedagogia Waldorf tem medo desse julgo, dessa escravidão de ser

obrigado de fazer uma lição por aula, né? “Eu não posso fazer outros episódios, outras coisas”. (Angelika-E-6jun2024)

Angelika propõe um equilíbrio entre a autonomia docente e o uso de um referencial sólido que ofereça segurança ao professor e ao aluno. Esse posicionamento indica que a criatividade não precisa ser sacrificada pela adoção de ferramentas estruturadas; ao contrário, pode ser potencializada quando o docente tem tempo e condições de adaptar e enriquecer os materiais.

A terceira crítica apresentada por Angelika aborda a necessidade de uma atualização da PW no Brasil. Ela destaca que muitas escolas brasileiras permanecem atreladas a tradições que já não respondem às demandas do contexto contemporâneo, afirmando:

Nós estamos continuando a pesquisar as escolas Waldorf. No Brasil eles ficaram bastante engessados em certas tradições que estão sendo bastante questionadas. Em dois aspectos é questionável: um é pelo tempo que se passou, porque a pedagogia Waldorf já tem mais de 100 anos e precisa ser atualizada; nós estamos no século XXI e temos toda a virtualidade também ao nosso alcance. A gente tem que aprender a trabalhar com ela, não falar que isso é ruim, ou que isso não é Waldorf, mas a partir do fundamental 2 nós temos que lidar com ela. E outro é a relação ao espaço; na Alemanha tinha uma cultura que já não tem mais, é diferente, mas o Brasil tem outra cultura. Muita coisa foi simplesmente adotada no Brasil, sem muita reflexão, e a gente está descolonizando a pedagogia Waldorf. (Angelika-NE-20abr2024)

Angelika critica a resistência em lidar com a virtualidade e a cultura digital, bem como a falta de reflexão sobre a pertinência de determinados elementos herdados do contexto alemão original, questionando se eles se encaixam na realidade brasileira. Essa visão sugere um movimento de, nas palavras de Angelika, “descolonização da pedagogia Waldorf”, ecoando estudos que discutem a reformulação de práticas pedagógicas para torná-las mais contextualizadas, abertas a diferentes culturas e menos presas a tradições importadas (Brahim *et al*, 2023). Assim, do ponto de vista da LA, a proposta de Angelika dialoga com correntes críticas que afirmam a importância de situar a educação em realidades locais, sem abrir mão de seus fundamentos filosóficos, mas adaptando-os para responder às demandas contemporâneas (Santos, 2014).

A quarta crítica apresentada por Angelika refere-se diretamente ao ensino de LE na PW, especialmente no que diz respeito à transição do Fundamental 2 para o Ensino Médio, tema que já foi abordado previamente. Para a professora:

[...] o maior problema no ensino de línguas estrangeiras na pedagogia Waldorf é que na prática não foi entendida a grande transição no fundamental 2 de não ficar só nesse nível intuitivo, mas agora tem que chegar muito mais recursos. E, em tese, isso era previsto, mas tem um preconceito contra os métodos. (Angelika-E-6jun2024)

Ela aponta que, embora a PW preveja uma mudança significativa nesse período do F2, com a introdução de mais recursos estruturados, essa transição muitas vezes não é compreendida ou aplicada corretamente. Angelika ainda critica o “preconceito” em relação ao uso de livros e métodos consolidados, que, segundo ela, são vistos como elementos que poderiam engessar o professor, mas cuja ausência acaba resultando em práticas desestruturadas e pouco planejadas:

Então, por causa desse preconceito, os alunos não aprendem o que devem aprender, porque até a puberdade, eles têm que ter os recursos para ter realmente comunicação, para poder usar a língua no ensino médio. E não é da pedagogia Waldorf na sua essência, mas é uma compreensão infantilizada e não perceber as metamorfoses na sua profundidade. (Angelika-E-6jun2024)

Angelika ressalta que essa resistência aos métodos estruturados reflete uma interpretação superficial da PW, que falha em compreender a profundidade das transformações pelas quais os alunos passam ao longo de seu desenvolvimento. Ela defende que um ensino de LE verdadeiramente alinhado à PW deve equilibrar criatividade e estrutura, reconhecendo a necessidade de métodos mais consistentes para garantir que os alunos alcancem um nível comunicativo adequado ao finalizarem os seus estudos.

A quinta crítica levantada por Angelika refere-se à carência de uma formação docente específica para professores de LE na PW. De acordo com ela, essa lacuna compromete a efetividade do ensino, levando a práticas fragmentadas e pouco alinhadas às necessidades das crianças no contexto contemporâneo. Angelika enfatiza que, embora muitos professores demonstrem criatividade e inspiração em suas práticas, a falta de sistematização, troca de experiências e recursos adaptados às transformações no perfil das crianças prejudica o potencial pedagógico:

Então, primeiro, tem que ter uma formação para professor de língua Waldorf. E não aquela coisa, essa colcha de retalhos que se faz. Eu fiz um monte de leitura de Rudolf Steiner, embasamento antropológico, e serve para você meditar com essa ligação com Deus, fé em Deus, e ele vai te inspirar, tá? Vai chegar toda hora uma coisa que você tem que fazer. E, às vezes, é fantástico o que esses professores inventam, né? Só que falta sistematização e falta essa

troca entre os professores para ver o que dá mais certo e o que não dá mais certo. E também faltam outros recursos que seguem melhor a psicologia das idades e também as mudanças que tem hoje nas crianças, por que não funciona mais como antigamente. (Angelika-E-6jun2024)

Sem uma formação consistente para professores de LE que trabalham com a PW, o ensino corre o risco de se tornar fragmentado e desalinhado às demandas contemporâneas. Angelika destaca que a falta de sistematização e de recursos que considerem as transformações no perfil das crianças compromete a eficácia pedagógica. Essa perspectiva está em consonância com abordagens da LA que enfatizam a importância de práticas reflexivas e colaborativas, capazes de sustentar a inovação e a coerência no ensino de línguas (Johnson; Freeman, 2001; Borg, 2018).

As reflexões críticas de Angelika apresentam desafios relacionados tanto o âmbito geral da PW quanto o ensino de LE em particular. Por um lado, a proposta da PW valoriza a formação integral, a arte, a criatividade, a autonomia docente e o respeito pelo desenvolvimento humano; por outro lado, problemas de remuneração, rotatividade, escassez de materiais didáticos, resistência à tecnologia e falta de formação específica dificultam a implementação desses princípios no cotidiano escolar. Angelika sugere a importância de equilibrar liberdade pedagógica e organização, investindo em condições de trabalho dignas, formação docente sólida e abertura crítica ao universo digital. Nesse horizonte, a PW poderia aproximar-se mais de seus ideais humanistas, favorecendo uma educação transformadora, atualizada e ancorada em realidades locais.

Tendo discorrido a respeito das crenças das participantes a respeito do ensino e aprendizagem de línguas, na próxima seção, discorro a respeito das emoções das participantes sobre o ensino e aprendizagem de LE.

4.5. Emoções

Nesta seção, discorro a respeito das emoções relatadas pelas participantes, trazendo primeiramente as emoções da professora Manu e, em seguida, as da professora Angelika.

4.5.1. Emoções vivenciadas por Manu

Nesta subseção, apresento as emoções relatadas pela professora Manu, discorrendo primeiramente a respeito das emoções experienciadas positivamente e, em seguida, as emoções experienciadas negativamente.

A análise das falas de Manu revela que, em sua prática docente, ela vivencia predominantemente emoções experienciadas positivamente, como satisfação e gratidão, conforme ilustrado no Quadro 8.

Quadro 8 - Fontes das emoções experienciadas positivamente relatadas pela professora Manu

Emoção	Fonte
Satisfação	<ul style="list-style-type: none"> ● Realização pessoal pelo trabalho. ● Liberdade criativa no ensino. ● Atividades artísticas com os alunos.
Gratidão	<ul style="list-style-type: none"> ● Receber carinho e afeto dos alunos.
Alegria	<ul style="list-style-type: none"> ● Divertir-se com atividades artísticas como cantar e desenhar. ● Ver os alunos envolvidos e contagiados pelas dinâmicas de grupo.
Surpresa	<ul style="list-style-type: none"> ● Emoções inesperadas que emergem na interação com os alunos.
Amor	<ul style="list-style-type: none"> ● Carinho e proximidade demonstrados pelos alunos.
Admiração e amor pela PW	<ul style="list-style-type: none"> ● Engajamento com atividades como mutirões e eventos escolares. ● Encantamento pela formação e práticas Waldorf, como a euritmia. ● Inspiração em experiências anteriores observadas na PW.

Fonte: Elaborado pelo autor

Conforme pôde ser visto no Quadro 8, Manu relata sentir-se bastante realizada ao exercer a docência em LE, afirmando: “nunca pensei que um trabalho me rendesse tanto em realização pessoal. (...) O que mais gosto é da liberdade de criar conteúdo, da comunicabilidade pela arte” (Manu-NE-18abr2024). Essa satisfação está relacionada à liberdade de criar conteúdo e converge com a proposta antroposófica de valorizar a dimensão artística e criativa do processo

pedagógico (Steiner, 2016; Lanz, 2005). Em termos de LA, a motivação intrínseca, favorecida por autonomia e elementos estéticos, estimula o engajamento do professor e dos alunos (Aragão, 2011; Dörnyei, 2001).

A emoção de gratidão emerge em suas narrativas ao descrever o acolhimento da comunidade escolar: “cada vez que entro na sala de aula, sou recebida com abraços calorosos, olhares curiosos e pequenas mãos que brincam e repetem o que aprendem. Esses momentos são profundamente gratificantes” (Manu-NE-18abr2024). Tais vivências reforçam o papel das emoções experienciadas positivamente na criação de um ambiente seguro e motivador (Barcelos, 2015a; Souza; Aragão, 2017). Além disso, Manu descreve a alegria ao cantar, dançar e desenhar com as crianças, considerando o ensino uma “espécie de terapia” (Manu-E-18jul2024).

O amor pelo trabalho torna-se evidente quando Manu comenta ter-se surpreendido com a intensidade de suas emoções: “Eu não esperava ter assim, ficar apaixonada assim tão rápido” (Manu-E-18jul2024). Esse amor pela docência e pela própria PW reflete o encontro de aspirações pessoais com o potencial transformador que a PW oferece, ao unir arte, afetividade e espiritualidade (Steiner, 2022b).

Manu também relata surpresa com certas emoções que surgem durante a sua prática docente: “muitas vezes, sou pega de surpresa por emoções que surgem no meio da turma. Elas aparecem, vão embora, tocam a gente. Nem sempre a gente entende” (Manu-E-18jul2024). Essa fala sublinha o caráter dinâmico e imprevisível das emoções em sala de aula, evidenciando como essas interações podem impactar não apenas os alunos, mas também os professores (Maturana, 2001).

A narrativa visual criada por Manu dialoga com a emoção do amor expressa em suas falas. Na imagem, duas figuras humanas, uma adulta e uma criança, estão centralizadas e envolvidas por um grande coração vermelho, elemento que domina a composição e simboliza amor e cuidado. Essa escolha visual reflete a crença de Manu na centralidade do vínculo humano em sua prática pedagógica, conforme afirmado em sua entrevista: “Para mim, a escola é um lugar de acolhimento, onde eu também sou cuidada” (Manu-E-18jun2024).

Figura 1 - Narrativa visual da professora Manu



Fonte: concedido pela professora Manu

A ausência de elementos de cenário não permite situar exatamente o contexto ou o ambiente da imagem apresentada, direcionando o foco para a interação entre as figuras humanas, reforçando o simbolismo do coração (e portanto, da amorosidade) como mediador das relações pedagógicas. Esse enfoque dialoga com a perspectiva de que a prática docente deve priorizar o vínculo afetivo e a construção de um ambiente acolhedor, no qual a aprendizagem se dá de maneira integral e humanizada (Barcelos, Coelho, 2016; Vieira, 2023).

Além disso, a presença central de um coração na composição, incluindo um menor entre as duas figuras, destaca a ênfase de Manu no amor como força motriz do processo educativo. Ela menciona que sua prática é permeada pelo amor e pela interação emocional com os alunos: "Estou constantemente em conversa com minha criança interior (...) um jeito natural de encarar sentimentos e transformar situações através do amor percebido e cultivado na escola e na comunidade" (NV 24abr2024).

Porém Manu também relata emoções experienciadas negativamente, conforme ilustrado no Quadro 9.

Quadro 9 - Fontes das emoções experienciadas negativamente relatadas pela professora Manu

Emoção	Fonte
Insegurança e ansiedade	<ul style="list-style-type: none"> ● Dificuldade em gerenciar a disciplina na sala de aula.
Nostalgia e tristeza	<ul style="list-style-type: none"> ● Lembranças da infância, associadas a tristeza e isolamento. ● Identificação com os sentimentos das crianças.

Fonte: Elaborado pelo autor

Em sua entrevista, Manu menciona insegurança e ansiedade relacionadas aos desafios da indisciplina dos alunos:

Às vezes eu sinto, quando tem um pouquinho de bagunça na sala, quando fico sem conseguir controlar muito bem, eu sinto um pouco de hesitação, eu sinto um pouco de apreensão de como eu vou fazer. (Manu-E-18jul2024)

Conforme se percebe, Manu relata vivenciar certa apreensão quando percebe não ter controle em relação à bagunça na sala. Esses episódios de hesitação demandam regulação emocional, pois podem afetar o processo de ensino e aprendizagem, além da confiança da própria professora em sua condução pedagógica (Meihami; Esmaili, 2024). Ela também relata sentir nostalgia quando se identifica com memórias dolorosas de sua própria infância:

Quando vejo as crianças sempre envolvidas por sentimentos que, muitas vezes, nem vêm delas, me lembro de mim quando era pequena. Penso em situações que até hoje tento clarear e resolver na minha mente, seja através da autossuficiência ou do trabalho com as crianças e online. Tenho lembranças de tristeza, solidão e isolamento que só consegui começar a resolver recentemente. (Manu-E-18jul2024)

Esse componente autobiográfico indica que as emoções dos professores não se restringem ao contexto profissional, mas são continuamente atualizadas e reinterpretadas durante o exercício docente (Day; Leitch, 2001). Assim, a mescla entre satisfação e melancolia revela a complexidade afetiva do cotidiano escolar, em que alegria e fragilidade emocional coexistem (Aragão, 2011). A presença simultânea de emoções vivenciadas positivamente e negativamente na prática de Manu sugere que o processo de ensino e aprendizagem é indissociável das emoções, contribuindo para o desenvolvimento de sua identidade profissional (Barcelos; Kalaja, 2013; Barcelos; Ruohotie-Lyhty, 2018). Por um lado, a satisfação, a gratidão e o amor reforçam o sentido de propósito e estimulam o envolvimento

criativo; por outro, a insegurança e a nostalgia impulsionam reflexões sobre a própria trajetória e necessidades formativas (Barcelos, 2015a). Ao se deparar com ansiedade ou lembranças dolorosas, Manu pode aprofundar a autorreflexão e a empatia, compreendendo melhor as vivências dos alunos e articulando práticas pedagógicas mais humanas e conscientes (Gkonou; Miller, 2023). Dessa forma, a dimensão afetiva não é apenas um elemento circunstancial, mas um motor que orienta decisões didáticas (Barcelos, 2015a) e alicerça o processo de aprendizagem integral (Steiner, 2022b).

4.5.2. Emoções vivenciadas por Angelika

Nesta seção, exponho, primeiramente, as emoções experienciadas de forma positiva e, posteriormente, as emoções experienciadas de forma negativa, relatadas pela professora Angelika.

A análise das falas de Angelika revela que, em sua prática docente, ela vivencia diversas emoções como alegria e prazer, conforme ilustrado no Quadro 10.

Quadro 10 - Fontes das emoções experienciadas positivamente relatadas pela professora Angelika

Emoção	Fonte
Alegria e felicidade	<ul style="list-style-type: none"> • Liberdade criativa ao planejar atividades com os alunos. • Encontro de caminhos pedagógicos que transformam e engajam os alunos. • Aplicação significativa dos conhecimentos da antroposofia, participando ativamente da transformação dos alunos. • Ressignificação cultural ao trabalhar com o hino nacional alemão, promovendo união e superação histórica.
Prazer e entusiasmo	<ul style="list-style-type: none"> • Uso do teatro como ferramenta integradora de movimento, música e ensino de língua. • Apreço pelo método de ensino e transmissão desse entusiasmo aos alunos.
Gratidão	<ul style="list-style-type: none"> • Experiência positiva na infância em uma escola Waldorf.
Orgulho	<ul style="list-style-type: none"> • Visão de si mesma como representante da parte mais nobre da cultura alemã

Fonte: Elaborado pelo autor

Como observado no quadro 10, a professora Angelika menciona “alegria, liberdade e criatividade” ao planejar as aulas, sobretudo quando encontra o “caminho de transformação” capaz de engajar os estudantes (Angelika-E-6jun2024). Esses momentos de intensa satisfação emergem quando há convergência entre as necessidades dos aprendizes, suas próprias crenças sobre ensino e o uso de práticas artísticas. Ela relata “uma alegria que não tem tamanho” (Angelika-E-6jun2024), enfatizando a motivação intrínseca e a autoconfiança docente (Dörnyei, 2001; Aragão, 2011).

O entusiasmo de Angelika transparece em suas reflexões sobre o envolvimento com teatro, música e movimento:

Eu sempre trabalhei bastante com teatro também. Em [nome da escola removido] participei de vários teatros com movimento, com música, sempre fiz as coreografias e gostei demais. Eu acho que pelo teatro também é fácil entrar na língua. (Angelika-NE-20abr2024)

Essa fala se alinha com pesquisas que associam emoção e expressividade ao ensino de línguas. Nessas perspectivas, práticas artísticas intensificam o envolvimento do grupo (Jusslin; Lilja; Anttila, 2024).

Angelika também fala sobre gratidão ao refletir sobre a sua infância: “eu tenho uma gratidão imensa pela minha própria infância numa escola Waldorf. Tanta coisa linda, bonita e maravilhosa que eu aprendi. E eu quero levar isso para a geração de hoje” (Angelika-E-6jun2024). Essa emoção a motiva a oferecer uma experiência igualmente marcante aos estudantes. Ela também expressa orgulho por se ver como “representante da parte mais nobre da cultura alemã” (Angelika-E-6jun2024), ao propor uma ressignificação de passados históricos dolorosos, aproximando o ensino de línguas da reconexão cultural (Oliveira, 2023).

Esse orgulho lhe traz alegria de cantar e estudar o hino nacional da Alemanha com os seus alunos de LE:

Então, um dos meus sentimentos mais felizes, eu posso dizer, é com o hino nacional alemão. Então, produz muitos sentimentos, mas é algo que eu percebo que é tipo uma superação do passado do meu povo. O hino nacional alemão também foi cantado durante a era da Segunda Guerra e tal, então tem conotações negativas. Então, se eu posso cantar hoje esse segundo verso, que fala sobre união, sobre liberdade, sobre fraternidade, que para os alunos, se a gente ressignifica as cores da bandeira alemã (...). Então, um momento especialmente feliz foi quando eu consegui achar esse caminho através desse hino nacional alemão que todo mundo gosta e canta. (Angelika-E-6jun2024)

Esse orgulho e alegria em relação ao hino alemão aparecem retratados na narrativa visual de Angelika, que representa uma paisagem típica da Alemanha, acompanhada de um trecho do hino nacional alemão, centralizado na composição:

Figura 2 - Narrativa visual da professora Angelika



Fonte: concedido pela professora Angelika

Essa escolha reflete seu esforço em transmitir aos alunos os valores culturais associados ao idioma trabalhado. Para Angelika, o hino nacional serve como ponto de partida para discussões sobre história, identidade e valores universais, promovendo um ensino cultural e reflexivo nas aulas de LE. O material escolhido, o giz de cera, reflete os princípios da PW, que valorizam seu uso como um recurso pedagógico, recomendado para todas as idades devido à sua versatilidade.

Angelika destaca a importância de compartilhar com os alunos não apenas a língua, mas também a cultura e as vivências que marcaram sua formação. Nesse

ponto, a centralidade do hino na composição visual e em suas aulas exemplifica como a professora utiliza a música e o contexto histórico-cultural para fomentar discussões sobre identidade e história. Essa integração entre elementos artísticos, culturais e emocionais evidencia como a narrativa visual de Angelika ilustra sua prática docente, enriquecendo as aulas com significados que vão além da aprendizagem linguística e promovem uma experiência de ensino transformadora.

Porém, Angelika também relata emoções experienciadas negativamente em sua prática docente, conforme ilustrado no Quadro 11.

Quadro 11 - Fontes das emoções experienciadas negativamente relatadas pela professora Angelika

Emoção	Fonte
Raiva	<ul style="list-style-type: none"> ● Condições de trabalho injustas enfrentadas por professores de línguas. ● Desvalorização, por parte de alguns alunos, do trabalho cuidadoso desenvolvido pelo professor . ● Colegas que foram criticados e excluídos da escola ● Falta de empolgação dos alunos com as aulas
Constrangimento	<ul style="list-style-type: none"> ● Falta de reconhecimento e ridicularização por parte de seus colegas.
Impaciência	<ul style="list-style-type: none"> ● Crença da professora de que é fácil para os alunos
Impotência	<ul style="list-style-type: none"> ● Falta de engajamento e desrespeito por parte de alguns alunos.
Insegurança	<ul style="list-style-type: none"> ● Crença de que não está bem preparada para dar aulas, combinado com a carga de trabalho elevada e remuneração insuficiente.
Tristeza	<ul style="list-style-type: none"> ● Julgamentos e falta de reconhecimento por parte de colegas.

Fonte: Elaborado pelo autor

As emoções de insegurança e raiva tem como gatilho as condições de trabalho precárias, os contratos injustos e a rotatividade de professores. Ela relembra o caso do professor de alemão que saiu de uma escola por conta da remuneração:

Aquilo que eu vi também com o meu colega, que eu não permiti para mim, de ter contratos muito desfavoráveis como uma professora de

línguas, como horista, ele nem ganhava as horas que ele preparava as aulas e nem tem direito a férias e deve reinventar a roda, criar tudo novo. Então isso é duplamente indigno de uma escola Waldorf, e por isso tem tanta rotatividade de professores, porque quem aguenta isso por um tempo maior? É muito frustrante. (Angelika-NE-20abr2024)

Essas condições ilustram como a falta de suporte institucional afeta diretamente o bem-estar dos docentes, comprometendo a continuidade e a qualidade do ensino. Um suporte mais consistente poderia mitigar a rotatividade dos professores e fomentar um ambiente mais estável, favorecendo tanto os docentes quanto os alunos.

Emoções de constrangimento e insegurança são vivenciadas, de acordo com seu relato, quando suas iniciativas — como projetos de intercâmbio cultural — não recebem respaldo da comunidade relacionada à PW: “infelizmente, essas experiências de intercâmbio até agora não foram reconhecidas (...). Eu participei em vários congressos apresentando esses projetos e tentaram me ridicularizar (...), questionaram qual era o propósito de tudo isso” (Angelika-NE-20abr2024). Essa falta de apoio institucional pode desmotivar educadores e comprometer a inovação pedagógica, além de restringir a liberdade criativa que a PW tanto valoriza, transformando-a em fonte de incertezas e desalento, conforme Angelika relata:

Então, nós temos essa liberdade na escola Waldorf. Mas, na maioria dos casos, isso dá muito frio na barriga, porque você sempre acha que não está preparado suficientemente. Você tem que dar muitas aulas, ganha muito pouco, e não tem material pronto. Então, tem que reinventar a roda para cada aula. E você tem a impressão que não é tão bem preparado didaticamente quanto aqueles métodos. (Angelika-E-6jun2024)

Essas questões expõem uma tensão estrutural na própria PW: o ideal de um “professor-artista” livre para modelar suas aulas — defendido por Steiner, que delega ao corpo docente a autogestão da escola e a responsabilidade criativa sobre cada lição (STEINER, 2016; 2022a) — esbarra em limitações institucionais concretas. A carência de formações específicas, tempo remunerado para planejamento e materiais de referência, apontada por Angelika, converte a autonomia em sobrecarga; em vez de nutrir inovação, parece gerar insegurança e desmotivação. Como mostram Zembylas (2005) e outros estudos contemporâneos, essa lacuna entre ideais pedagógicos e condições de trabalho impacta o bem-estar emocional e a eficácia docente, criando dilemas de pertencimento e autenticidade.

Garantir apoio organizacional — financiamento, horas-planejamento e desenvolvimento profissional — torna-se, portanto, condição para que a liberdade criativa preconizada pela PW se realize de fato em sala de aula.

Angelika também comenta sobre a frustração por se sentir impotente quando os alunos não se sentem motivados com sua aula:

Então, aqueles alunos que não estão nem aí, você se sente impotente, normalmente. O professor Waldorf se sente impotente. Muitas vezes, eles ainda tiram o sarro do professor. Muitas vezes, eles ainda tiram dos outros alunos. E esses são os piores momentos, eu acho, as emoções mais difíceis (Angelika-E-6jun2024)

Essa experiência revela os desafios emocionais enfrentados pelas professoras ao lidar com a falta de engajamento e respeito em sala de aula, situações que podem diminuir a confiança e a energia dedicadas ao ensino.

O conjunto de emoções experimentadas por Angelika revela como o exercício docente na PW é profundamente marcado por fatores afetivos. Momentos de entusiasmo e alegria alimentam a criatividade pedagógica e a autoconfiança, enquanto vivências de constrangimento ou impotência demandam autorregulação emocional para manter a motivação e a qualidade do ensino (Day; Leitch, 2001; Meihami; Esmaili, 2024). A formação docente e o apoio institucional tornam-se fundamentais para que Angelika possa lidar com esses contrastes, buscando uma prática mais equitativa, colaborativa e sustentável (Figueiredo; Campos, 2014).

As emoções vivenciadas por Angelika na PW refletem as circunstâncias de trabalho e as interações com os alunos. Nesse contexto, a busca de apoio institucional, a autorregulação emocional e o fortalecimento do compromisso coletivo emergem como elementos decisivos para que a criatividade e a arte, tão presentes na PW, continuem impulsionando a educação integral e transformadora.

Neste capítulo, apresentei as crenças de Manu e Angelika sobre o ensino de LE, com destaque para a visão da PW como uma pedagogia acolhedora, artística e investigativa. Relatei, ainda, as emoções vivenciadas pelas participantes, evidenciando como momentos de entusiasmo e realização coexistem com sentimentos de constrangimento e insegurança, moldando suas identidades docentes. Essas vivências destacam a relevância do apoio institucional e de estratégias que fortaleçam a motivação e a criatividade pedagógica. No próximo capítulo, abordo as considerações finais relativas a este estudo.

CAPÍTULO 5

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo apresento as considerações finais desta pesquisa. Na primeira seção, retomo as perguntas de pesquisa. Na segunda, discuto as implicações teóricas e práticas do estudo. Na terceira, apresento as limitações. E, por fim, proponho sugestões para pesquisas futuras.

5.1. Retomando as perguntas de pesquisa

Este estudo investigou as crenças e emoções vivenciadas em sala de aula por professores de LE na PW, com o objetivo de identificar e relatar quais são essas crenças e emoções. A seguir, retomo as perguntas de pesquisa e discuto os principais resultados.

5.1.1. Quais as crenças dos professores de LE da PW a respeito do ensino de LE na PW?

As crenças de Manu e Angelika abrangem várias áreas do ensino de LE na PW, como emoções, metodologias e cultura. As participantes reconhecem a importância das emoções no processo de ensino e aprendizagem, considerando que acolhê-las e trabalhá-las em sala fortalece os vínculos entre professor e alunos e contribui para um ambiente mais receptivo à aprendizagem. A criação de um espaço seguro e acolhedor pode reduzir a ansiedade, aumentar a autoconfiança dos alunos e favorecer sua disposição para se comunicar na língua-alvo (Khajavy; MacIntyre; Barabadi, 2017). Manu e Angelika também atribuem às emoções um papel central no planejamento e na execução das atividades pedagógicas em sala de aula, além de possibilitar o autodesenvolvimento tanto dos docentes quanto dos alunos. De fato, pesquisas indicam que as emoções desempenham um papel central na experiência de aprendizagem, influenciando diversos fatores, como a motivação dos alunos e a retenção de conhecimento ao longo do tempo (Barcelos, 2015a; Barcelos; Ruohotie-Lyhty, 2018).

As participantes também acreditam que o processo de ensino e aprendizagem de LE deve ser permeado pela arte, através de brincadeiras, músicas e poesias. Elas reconhecem a importância da gramática, desde que seja introduzida no momento adequado ao desenvolvimento dos alunos. Essa prática segue o

currículo das escolas Waldorf, onde a gramática das LEs é trabalhada apenas a partir do 3º ano do ensino fundamental, em conformidade com os estudos da antroposofia sobre as fases do desenvolvimento humano (Bach Junior; Guerra, 2016; Richter, 2002; Stockmeyer, 2011). Isso se alinha à visão de Steiner (2022a) sobre a aprendizagem como um processo que deve respeitar o desenvolvimento natural da criança, evitando a antecipação prematura de determinados conteúdos. Nesse contexto, prioriza-se, inicialmente, a imaginação e a expressão oral, pois se considera que, nas primeiras etapas da aprendizagem, as crianças assimilam melhor a língua por meio da imitação e da vivência artística.

Angelika valoriza a segurança e praticidade dos métodos didáticos mais estruturados, sobretudo a partir do Ensino Fundamental 2; mas ressalta a importância de manter uma prática flexível e criativa. Manu concorda, destacando que a liberdade para preparar aulas possibilita o desenvolvimento de atividades artísticas e criativas, algo que ela considera fonte de alegria. No entanto, também reconhece que essa autonomia pode gerar sobrecarga, já que os professores precisam equilibrar a preparação das aulas com a limitação de tempo. Esse ponto evidencia a tensão entre autonomia docente e restrições institucionais, um aspecto frequentemente discutido em estudos sobre formação e prática docente (Leffa, 2016). Embora a criatividade seja incentivada, sua execução depende das condições concretas de trabalho e da formação oferecida aos professores.

Angelika acredita que o docente deve ser um “artista da educação”, trabalhando, paralelamente ao conteúdo de suas aulas, sua criatividade e seu autodesenvolvimento. Rudolf Steiner (2022b) defendia que o conhecimento só se torna significativo quando gera transformação tanto o aluno quanto o próprio docente, reforçando sempre a importância desse processo. Na perspectiva antroposófica, a educação é entendida como um caminho essencialmente voltado para a autoeducação (Steiner, 2016). O professor deve buscar constantemente seu próprio desenvolvimento, servindo de exemplo e criando um ambiente propício ao autodesenvolvimento do aluno. Parte-se do princípio de que a verdadeira aprendizagem ocorre quando o estudante se envolve ativamente em sua própria formação. Como destaca Steiner (2013): "Toda educação é autoeducação e nós, como professores e educadores, somos, em realidade, apenas o ambiente da criança educando-se a si própria". O ensino deve ser um processo dinâmico e

relacional, no qual o professor, ao interagir com os alunos, também aprende continuamente.

As professoras consideram essencial que o ensino de LE integre a dimensão cultural, possibilitando a compreensão de diferentes contextos e valores. Ao enfatizar a relação entre língua e cultura, as participantes se aproximam de uma abordagem intercultural, na qual o processo de ensino e aprendizagem também envolve a compreensão de significados culturais (Kramsch, 2017). Conforme destaca Lima (2021), o ensino intercultural oportuniza o desenvolvimento de competências que vão além dos aspectos linguísticos e que são imprescindíveis no processo de “(trans)formação” dos aprendizes. Essa perspectiva é coerente com a proposta da PW, que busca formar cidadãos capazes de interagir com a diversidade cultural e se relacionar de maneira empática com o mundo (Richter, 2002; Wiechert, 2013).

Manu e Angelika acreditam que iniciar o contato com a LE o quanto antes e vivenciar experiências de imersão são fundamentais para o desenvolvimento da fluência, especialmente pela capacidade das crianças em imitar e repetir sons (Hirsch, 2013). Essa perspectiva dialoga com os princípios da PW, que valorizam a capacidade natural de imitação das crianças nas fases iniciais da aprendizagem (Richter, 2002; Steiner, 2022a; Stockmeyer, 2011). No entanto, estudos apontam que, embora a idade influencie a aquisição fonológica e a pronúncia, a aprendizagem bem-sucedida de uma LE depende de múltiplos fatores, como motivação, contexto etc (Confortin, 2013; Lima Júnior, 2014).

Angelika também acredita na importância de professores nativos nesse processo, argumentando que sua presença facilita a internalização da língua. No entanto, essa crença tem sido debatida na literatura, que alerta para a idealização do falante nativo no lugar de outros perfis docentes (Holliday, 2021; Jeong; Lindemann, 2025). Essa idealização pode reforçar desigualdades e desvalorizar o professor não nativo como um profissional qualificado para o ensino de LE.

Apesar de demonstrar um grande apreço pela PW, Angelika faz críticas à forma como essa pedagogia se desenvolveu no Brasil, principalmente sobre a falta de formação específica para professores de LE, a baixa remuneração e a resistência de algumas escolas em adotar práticas diferentes das que já estão acostumadas. Para ela, desenvolver-se sem perder a essência da PW é fundamental para atender às exigências contemporâneas, o que está de acordo

com o ideal da liberdade, amplamente defendido por Rudolf Steiner (2022b). Essas questões evidenciam desafios estruturais que impactam a prática docente e o desenvolvimento da PW no Brasil. A falta de formação específica para professores de LE na PW compromete a qualidade do ensino, especialmente para aqueles que ingressam nas escolas Waldorf sem experiência prévia nesse contexto.

5.1.2. Quais emoções emergem na prática pedagógica dos professores?

Foi possível identificar um conjunto de emoções diversas que emergem na prática pedagógica das professoras, contemplando tanto emoções vivenciadas positivamente quanto negativamente, evidenciando a complexidade das emoções no contexto de ensino de LE na PW. As emoções podem influenciar a motivação, a empatia e até mesmo a identidade profissional das docentes. Estudos apontam que as emoções vivenciadas pelo professor podem tanto reforçar quanto desafiar suas crenças pré-existentes, impactando sua prática pedagógica (Aragão, 2011; Barcelos, 2015a; Barcelos; Kalaja, 2012).

Manu relata sentir emoções como satisfação, alegria e gratidão, especialmente por buscar criar e se sentir em um ambiente emocionalmente acolhedor. Por outro lado, ela também vivencia emoções como insegurança, ansiedade e uma nostalgia associada a momentos de tristeza ao observar as crianças reproduzindo comportamentos que não parecem vir genuinamente delas; ela associa essas emoções a suas memórias de infância e a questões emocionais não resolvidas, destacando o impacto emocional na sua prática docente. Esse contraste confirma a percepção de que as emoções se relacionam aos processos de ensino e aprendizagem, moldando a prática docente (Barcelos; Ruohotie-Lyhty, 2018). Essa perspectiva dialoga com estudos que evidenciam o papel das emoções na construção de um ambiente propício à aprendizagem (Khajavy; MacIntyre; Barabadi, 2018).

Angelika, por sua vez, destaca o caráter terapêutico das emoções no ensino de LE, descrevendo como a aprendizagem de uma LE pode promover um processo de autodesenvolvimento, tanto para os alunos quanto para o docente (Barcelos, 2015a). Ela relata vivenciar emoções como alegria e satisfação, especialmente ao desenvolver atividades criativas e observar o desenvolvimento dos alunos. No entanto, Angelika também sente indignação, frustração e tristeza em situações de falta de apoio institucional, evidenciando a complexidade emocional envolvida na

docência, mesmo em contextos alternativos, como a PW. Essas emoções vivenciadas negativamente levam a questionamentos sobre as condições de trabalho e o próprio papel do docente, refletindo nas críticas feitas por Angelika à PW.

Confrontar emoções contraditórias, como alegria e ansiedade ou satisfação e indignação, evidencia como o ensino de LE na PW, assim como em outros contextos, se caracteriza por uma intensa interação entre crenças e emoções que influenciam os questionamentos e ações dos professores em suas práticas pedagógicas (Barcelos, 2015a). Essa dinâmica faz da docência um processo de autodesenvolvimento, à medida que professores revisitam suas trajetórias, ajustam suas ações e repensam suas práticas. Emoções experienciadas positivamente podem impulsionar a criatividade e a colaboração, enquanto emoções experienciadas negativamente podem gerar reflexões sobre dificuldades estruturais e relacionais.

5.2. Implicações

Nesta seção, apresento três possíveis implicações deste estudo para a formação de professores e o ensino de LE na PW. Em primeiro lugar, os dados evidenciam a relevância do letramento emocional na formação docente. Manu e Angelika relatam emoções que influenciam diretamente sua prática docente e o relacionamento com os alunos; ambas destacam a satisfação em criar um ambiente acolhedor, mas também apontam desafios como sobrecarga e falta de apoio, por exemplo, que afetaram suas emoções de forma negativa. Isso sugere que espaços de reflexão sobre emoções podem contribuir para os professores a preservar seu bem-estar e eficácia pedagógica. Na PW, onde liberdade e a autogestão são princípios centrais, práticas voltadas ao gerenciamento emocional tornam-se ainda mais importantes (Souza; Aragão, 2017).

Uma segunda implicação refere-se à importância da formação continuada colaborativa, especialmente para professores de LE na PW. As participantes mencionam a necessidade de compartilhar desafios e soluções com colegas, o que indica que a troca de experiências pode fortalecer a prática pedagógica. Johnson e Freeman (2001) destacam que a colaboração entre professores promove o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais alinhadas às necessidades dos aprendizes e fortalece o senso de comunidade docente. Na PW, essa colaboração

poderia ocorrer por meio de grupos de estudo, oficinas e encontros entre professores, criando redes de apoio que incentivem o desenvolvimento conjunto.

Por fim, destaca-se a necessidade de uma formação continuada específica para professores de LE na PW que una (i) princípios antropológicos, (ii) didática de ensino de LE ancorada em diferentes abordagens e (iii) curadoria de materiais artísticos coerentes com os a PW e em diálogo com a BNCC. Essa formação pode assumir formatos complementares — cursos de extensão universitária, residências pedagógicas em escolas Waldorf e grupos de estudo de professores, por exemplo. Desse modo, orientações curriculares claras aliadas a suporte institucional convertem a liberdade criativa, valor central da PW, em prática pedagógica, aproximando princípios e sala de aula (Steiner, 2016; 2022a; FEWB, 2020).

5.3. Limitações

Esta seção apresenta as limitações deste estudo. A primeira limitação envolve o cronograma de coleta de dados, pois, apesar de ter sido elaborado previamente, houve um período de espera maior que o planejado para tentar incluir mais participantes. Em razão disso, não foi possível conduzir uma segunda entrevista que pudesse esclarecer questões surgidas no decorrer da análise.

A segunda limitação é sobre a ausência de observações em sala de aula representa outra limitação. Isso ocorreu por não haver uma escola Waldorf com Ensino Fundamental 2 em funcionamento durante a fase da coleta de dados. Embora as narrativas e entrevistas tenham fornecido informações sobre as crenças e emoções das participantes, a inserção de observações poderia ter complementado tais dados, oferecendo uma visão sobre como essas crenças e emoções se manifestam na prática docente.

5.4. Sugestões para pesquisas futuras

Com base nos resultados deste estudo, sugiro algumas direções para futuras pesquisas que possam ampliar a compreensão sobre crenças e emoções de professores no ensino de LE que atuam no contexto da PW.

A primeira sugestão seria investigar as crenças e emoções de professores de LE em diferentes níveis de ensino dentro da PW (Ensino Fundamental I e II, e Ensino Médio). Assim seria possível explorar como as especificidades de cada

etapa educacional influenciam as práticas e as experiências emocionais dos docentes.

A segunda sugestão de pesquisa envolve a inclusão de observações de sala de aula. Isso ajudaria a compreender melhor como as crenças e emoções dos professores se refletem em suas práticas cotidianas e na criação de ambientes de aprendizagem alinhados aos princípios da PW.

A terceira seria a realização de estudos longitudinais, acompanhando professores ao longo de um período de tempo maior. Isso permitiria observar como as crenças e emoções se desenvolvem em resposta às demandas pedagógicas e do relacionamento com os alunos, oferecendo uma visão mais ampla da dinâmica dessas interações.

Este estudo buscou ampliar o diálogo sobre as crenças, emoções e práticas pedagógicas no ensino de LE na PW, a partir de uma análise considerando as especificidades dessa prática. Ao aprofundar a compreensão dessas dimensões, este trabalho contribui para a reflexão sobre o papel das emoções e crenças na prática docente e na formação de professores de LE na PW. Espera-se que esta pesquisa estimule novas investigações que aprofundem o entendimento sobre o ensino de LE nesse contexto, promovendo práticas mais alinhadas aos princípios da PW e favorecendo o desenvolvimento integral dos alunos e docentes.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHÃO, M. H. V. Algumas reflexões sobre a abordagem comunicativa, o pós-método e a prática docente. **Revista EntreLinguas**, Araraquara, v. 1, n. 1, p. 25–42, 2015. DOI: 10.29051/el.v1i1.8051. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/8051>>. Acesso em: 24 dez. 2024.

ALMEIDA, F. S.; SOUZA, A. M. R.; GIORGI, M. C. Práticas antirracistas na formação docente: rupturas epistemológicas e produção de subjetividades em discursos acadêmicos discentes. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 22, n. 2, p. 277–295, maio 2022. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ld/a/mCFN7nWgNDDM3FPsYzRd6Bq/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 08 out. 2024.

ALVES, E. F. G.; RODRIGUES, A. C. S. Currículo e autonomia docente: enunciações políticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S. l.], v. 39, n. 1, 2023. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/122281>>. Acesso em: 10 fev. 2025.

AMARAL, N. F. O ensino de línguas estrangeiras na formação integral das crianças: Abordagem antropológica. In: LEFFA, V. J. (org.) **O professor de línguas: Construindo a profissão**. Pelotas: Educat, 2ª ed, 2008.

ARAGÃO, R. C. 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. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbla/a/TfJRwtMTdhvwrDY7GpDHRDx/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 08 out. 2024.

_____. Emoção no Ensino/Aprendizagem de Línguas. In: MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. (Orgs.) **Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas: múltiplos olhares**. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, v. 18, Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

_____. Emoções e ações de professores ao falar inglês no WhatsApp. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 17, n.1, p. 83-112, 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbla/a/GkDbHXFHhjJd4fYyjszRZkP/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 08 out. 2024.

_____; SOUZA, N. E. S.; Emoções e identidades de professores entre o aprender e o ensinar inglês. **ENTRELETRAS**, Araguaína/TO, v. 8, n. 2, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/321635729_Emocoes_e_Identidades_de_Professores_entre_o_Aprender_e_o_Ensinar_Ingles>. Acesso em: 08 out. 2024.

ASLAN, E. Bite-sized language teaching in the digital wild: Relational pedagogy and micro-celebrity English teachers on Instagram. **System**, V. 121, 2024. Disponível

em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0346251X24000204>>. Acesso em: 08 out. 2024.

ASSUNÇÃO, A. Á. Saúde dos professores da Educação Básica no Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 35, e00002619, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-311X00002619>. Acesso em: 08 out. 2024.

BACH JUNIOR, J; GUERRA, M. G. M. O currículo da Pedagogia Waldorf e o desafio da sua atualização. **e-Currículo (Pós-graduação em educação: Currículo)**, v.16, n.3, 2018. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/29520/26778>>. Acesso em: 08 out. 2024.

BAGNOLI, A. Beyond the standard interview: the use of graphic elicitation and arts-based methods. **Qualitative Research**, v. 9, n. 5, p. 547-570, 2009. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1468794109343625>>. Acesso em: 08 out. 2024.

BAMRUNGSIN, P.; KHAMPIRAT, B. Improving professional skills of pre-service teachers using online training: applying work-integrated learning approaches through a quasi-experimental study. **Sustainability**, v. 14, n. 4362, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/su14074362>. Acesso em: 08 out. 2024.

BARCELOS, A. M. F. Researching beliefs about SLA: A critical review. In: Kalaja, P; Barcelos, A. M. F. (Eds.), **Beliefs about SLA: New research approaches**. 1ª ed., p. 7-33. 2003, Dordrecht, Holanda: Kluwer.

_____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Linguística Aplicada e ensino de línguas*. **Linguagem & Ensino**, v.7, n.1, 2004. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Revista/edicoes/v7n1/G_Ana_Maria_Barcelos2.pdf>. Acesso em: 08 out. 2024.

_____. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 7, n. 2, p. 109-138, 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbla/a/qfzDkyppVRGDMQWCGm6K9SQ/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 08 out. 2024.

_____; KALAJA, P. **Beliefs in Second Language Acquisition: Teacher**. The Encyclopedia of Applied Linguistics, Blackwell Publishing, 1ª ed., nov. 2012. Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/9781405198431.wbeal0083>>. Acesso em: 08 out. 2024.

_____. Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions and identities. **Studies in Second Language Learning and Teaching**. v. 5(2), 301, 2015a, p. 301-325. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/283752746_Unveiling_the_relationship_between_language_learning_beliefs_emotions_and_identities>. Acesso em: 08 out. 2024.

_____. Letramento emocional no ensino de línguas. In: TOLDO, C; STURM, L (orgs.). **Letramentos: práticas de leitura e escrita**. Campinas, SP: Pontes, 2015b.

_____; COELHO, H. S. H. Language Learning and Teaching: What's Love Got To Do With It? In: MERCER, S.; MACINTYRE, P. D.; WILLIAMS, T. G. (Eds.). **Positive Psychology in SLA**. Bristol: Multilingual Matters, 2016. p. 130-144. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/305554311_5_Language_Learning_and_Teaching_What's_Love_Got_To_Do_With_It>. Acesso em: 20 jan. 2025.

_____; RUOHOTIE-LYTHY, M. Teachers' emotions and beliefs in second language teaching: Implications for teacher education. In J. Agudo (Ed.), **Emotions in second language teaching: Theory, research and teacher education**. Editora Springer: Berlim, 2018, p. 109–124.

_____; ARAGÃO, R. C. Emotions in Language Teaching: A Review of Studies on Teacher Emotions in Brazil. **Chinese Journal of Applied Linguistics**. v. 41, p. 506-541, nov. 2018. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/330782561_Emotions_in_Language_Teaching_A_Review_of_Studies_on_Teacher_Emotions_in_Brazil>. Acesso em: 08 out. 2024.

_____. Compreendendo a pesquisa (de) narrativa. In: GOMES JUNIOR, R. C. (Org): **Pesquisa narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas**. GOMES JUNIOR, R. C. (org.). São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. 243p. Disponível em: <https://www.academia.edu/44440958/Pesquisa_narrativa_hist%C3%B3rias_sobre_ensinar_e_aprender_l%C3%ADnguas>. Acesso em: 08 out. 2024.

_____; ARAGÃO, R. C.; RUOHOTIE-LYHTY, M.; COLOMBO-GOMES, G. S. Contemporary perspectives on research about emotions in language teaching. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 22, n. 1, p. 1-16, 2022. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398202221654>>. Acesso em: [data de acesso].

_____. Estudando o Conceito do Amor na Educação Linguística:: uma revisão dos estudos dentro da abordagem crítica. **Signum: Estudos da Linguagem**, [S. l.], v. 25, n. 2, p. 24–35, 2023. DOI: 10.5433/2237-4876.2022v25n2p24. Disponível em: <<https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/46242>>. Acesso em: 08 out. 2024.

_____. Letramento emocional e ensino de línguas: reflexões iniciais. In: COLOMBO-GOMES, G. S.; GATTOLIN, S. R. B. (orgs.). **Sob a mira das emoções: caminhos múltiplos para letramentos emocionais**. Campinas: Pontes Editores, 2024. p. 13-32. Disponível em: <https://doi.org/10.29327/5460474>. Acesso em: 20 jan. 2025.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. ed., São Paulo: Edições 70, 2006.

BARKHUIZEN, G.; BENSON, P.; CHIK, A. **Narrative Inquiry in Language Teaching and Learning Research**. 1. ed. New York: Routledge, 2014.

BASTOS, J. E. S.; SOUSA, J. M. J.; SILVA, P. M. N.; AQUINO, R. L. O Uso do Questionário como Ferramenta Metodológica: potencialidades e desafios. **Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences**, [S. l.], v. 5, n. 3, p. 623–636, 2023. Disponível em: <<https://bjih.emnuvens.com.br/bjih/article/view/304>>. Acesso em: 5 fev. 2025.

BENESCH, S. **Emotions and English Language Teaching: Exploring Teachers' Emotion Labor**. 1ª ed.; Londres: Routledge, 2017. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315736181>

BORG, S. Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. **Language Teaching**, v. 36, p. 81–109, 2003. Disponível em: <<https://doi.org/10.1017/S0261444803001903>>. Acesso em: 08 out. 2024.

_____. Language teacher cognition: Perspectives and debates. In: GAO, X. (Ed.). **Second Handbook of English Language Teaching**. Springer, 2019. p. 1149–1170.

_____.; ALSHUMAIMERI, Y. **Language learner autonomy in a tertiary context: Teachers' beliefs and practice**. *Language Teaching Research* 2019, Vol. 23(1) 9–38. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1362168817725759>>. Acesso em: 08 out. 2024.

BORJA, B. C. **Avaliação no ensino de línguas estrangeiras: análise bibliométrica de artigos publicados em periódicos nacionais (1985 a 2018)**. 2020. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/29593/5/AvaliacaoEnsinoLinguas.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2025

BOUDREAU, C; MACINTYRE, P. D.; DEWAELE, JM. Enjoyment and anxiety in second language communication: An idiodynamic approach. **Studies in Second Language Learning and Teaching**, 2018, v. 8(1), p. 149-170. Disponível em: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1175387.pdf>>. Acesso em: 08 out. 2024.

BRAHIM, A. C. S. M. et al. (Orgs.). **Decolonialidade e Linguística Aplicada**. São Paulo: Pontes Editores, 2023.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Dispõe sobre o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 1, 17 jul. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm>. Acesso em: 24 abr. 2025.

CARUSO, L. A. C. **Impactos da difusão da inteligência artificial na educação técnica de nível médio**. Brasília : UNESCO, 2021. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375710>>. Acesso em: 08 out. 2024.

CHURCH, K; LIBERMAN, M. The Future of Computational Linguistics: On Beyond Alchemy. **Frontiers in Artificial Intelligence**, v. 4, 2021. Disponível em: <<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/frai.2021.625341>>. Acesso em: 08 out. 2024.

COLOMBO-GOMES, G. S. Musing over the role of emotions to promote the exodus from the Comfort Zone in English language teaching and learning at a state university in Brazil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 22, n. 1, p. 125–155, mar. 2022. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbla/a/8yRnK4VqJHWn6pyLfh6TtPd>>. Acesso em: 04 fev. 2025.

_____; BARCELOS, A. M. F. (orgs.) **Emoções e Ensino de Línguas**. Rio de Janeiro: Editora CRV, 2023.

_____; GATTOLIN, S. R. B. (orgs.). **Sob a mira das emoções: caminhos múltiplos para letramentos emocionais**. 1ª ed. Campinas: Pontes Editores, 2024. DOI: <https://doi.org/10.29327/5460474>.

CONFORTIN, H. O aprendizado de língua estrangeira por adultos: reflexões necessárias. **Perspectiva**, v. 37, n. 140, p. 7-18, dez. 2013. Disponível em: <https://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/140_368.pdf>. Acesso em: 08 out. 2024.

CONSOLO, D. A. A construção de um instrumento de avaliação da proficiência oral do professor de língua estrangeira. **Trab. linguist. apl.**, n. 43 (2), 265-286, dez 2004. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-18132004000200005>>. Acesso em: 08 out. 2024.

COUTO, A. A. Estratégias de Aprendizagem de um Estudante de Língua Estrangeira. **Paraguaçu: Revista de Estudos Linguísticos e Literários**. v.1, nº 1, ago. 2021, p. 51-66. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1J2Kr700OIfGwVNIo32YD3CSrL34iZvCZ/view>>. Acesso em: 08 out. 2024.

CUNHA, I. C. A. **Motivar para o desenvolvimento da competência comunicativa**. 2018. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, 2018. Disponível em: <<https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/119096>>. Acesso em: 13 jan. 2025.

CUNHA, J. R. O. **CrITÉrios de avaliação em faixas de proficiência nas habilidades escritas do professor de língua estrangeira**. Dissertação (mestrado em Estudos Linguísticos), São José do Rio Preto, 167 p., 2021. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/214425>>. Acesso em: 08 out. 2024.

DAHL, E. Porque aprendemos uma língua estrangeira?. **Periódico FEWB**, São Paulo, SP, nº 7, p 3-13, fev. 2003. Disponível em: <<https://www.fewb.org.br/periodicos/periodicos/arquivo-1446733757.pdf>>. Acesso em: 08 out. 2024.

DARLING-HAMMOND, L. Constructing 21st-century teacher education. **Journal of Teacher Education**, v. 57, p. 300-314, 2006. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/0022487105285962>>. Acesso em: 08 out. 2024.

DAY, C; LEITCH, R. Teachers' and teacher educators' lives: The role of emotion. **Teaching and Teacher Education**, v. 17, n. 4, p. 403-415, 2001. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X00000287>>. Acesso em: 08 out. 2024.

DE COSTA, P. D.; KARIMPOUR, S.; NAZARI, M. Developing a taxonomy of teacher emotion labor through metaphor: personal, interpersonal, and sociocultural angles. **Applied Linguistics Review**, 2023. Disponível em: <<https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/applirev-2022-0191/html#APA>>. Acesso em: 08 out. 2024.

DE LIMA, F. S.; ZOLNIER, M. C. P.; CANDIDO-RIBEIRO, D. "**Anyway, I don't think I'll ever be prepared**": pre-service teachers' beliefs and affective states. *Revista Letras*, Curitiba, n. 88, p 129-150, jul./dez., 2013. Disponível em: <https://www.academia.edu/8052690/_Anyway_I_dont_think_ill_ever_be_prepared_pre_service_teachers_beliefs_and_affective_states>. Acesso em: 08 out. 2024.

DE MELO, A. S. T. Linguística aplicada e formação de professores: entendendo o tornar-se professor. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 6, n. 2, p. 61-72, 2019. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/1919>>. Acesso em: 08 out. 2024.

DERAKHSHAN, A. The role of teacher's emotional intelligence in language learning. **Journal of Language Teaching and Research**, v. 12, n. 3, p. 432-440, 2021.

DEWAELE, J.-M; MACINTYRE, P. D. The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. **Studies in Second Language Learning and Teaching**, v. 4, n. 2, p. 237-274, 2014. Disponível em: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1134776.pdf>>. Acesso em: 08 out. 2024.

_____; LI, CHENGCHEN. Emotions in second language acquisition: a critical review and research agenda. In: LI, CHENGCHEN (Ed.). A positive psychology perspective on emotions in SLA. [Special Issue] **Foreign Language World** [外语界], v. 196, n. 1, p. 34-49, 2020.

DÖRNYEI, Z. **Motivational strategies in the language classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

_____. **Research methods in applied linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2007. 336 p.

ECKERT, K.; FROSI, V. M. Aquisição e aprendizagem de línguas estrangeiras: princípios teóricos e conceitos-chave. **Domínios de Linguagem**, Uberlândia, v. 9, n. 1, p. 198–216, 2015. DOI: 10.14393/DL17-v9n1a2015-10. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/28385>>. Acesso em: 26 dez. 2024.

FEDERAÇÃO DAS ESCOLAS WALDORF NO BRASIL (FEWB). **Marcos essenciais da Pedagogia Waldorf**. Tradução autorizada do documento aprovado pela Conferência Internacional das Escolas Waldorf/Rudolf Steiner — Círculo de Haia, Dornach, 19-22 nov. 2009. São Paulo: FEWB, 2009. Disponível em: <https://www.fewb.org.br/documentos_referencia/marcos_essenciais.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2025.

_____. **Proposta educacional Waldorf**. Comissão de organização: Christa M. Röpke et al. São Paulo: FEWB, 2011. Disponível em: <https://www.fewb.org.br/imagens/para_escolas/documentos/proposta_educacional.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2025.

_____. **Currículo Waldorf em diálogo com a BNCC**: Educação Infantil. São Paulo: FEWB, 2020. Disponível em: <http://fewb.org.br/documentos_bncc/BNCC-EI-Texto-Final.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2025.

_____. **Filiação e reconhecimento**. [s.d.]. Disponível em: <https://www.fewb.org.br/filiacao_abertura.html>. Acesso em: 25 abr. 2025.

FRANCO, C. P. Um pouco de complexidade na Linguística Aplicada. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, [S. l.], v. 12, n. 1, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/1239>>. Acesso em: 08 out. 2024.

FREEMAN, D. The "unstudied problem": research on teacher learning in language teaching. In: FREEMAN, D.; RICHARDS, J.C. (Eds.): **Teacher Learning in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 351-378.

GANAL, N.; GUIAB, M.; SARIO, M. Assessing the training needs of teachers on the 21st century pedagogical skills and personal development. **The Normal Lights**, v. 13, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.56278/tnl.v13i2.1391>. Acesso em: 08 out. 2024.

GAO, Y., ZHOU Y. Exploring Language Teachers' Beliefs About the Medium of Instruction and Actual Practices Using Complex Dynamic System Theory. **Frontiers in Education**, v.6, 2021. Disponível em: <<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2021.708031>>. Acesso em: 08 out. 2024.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed., São Paulo: Atlas, 1999.

_____. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**, 5. ed., São Paulo, Atlas, 2017.

GKONOU, C., MILLER, E. R. Relationality in language teacher emotion regulation: Regulating emotions through, with and for others. **System**, vol. 115, 2023.

Disponível em:

<<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0346251X23000684>>. Acesso em: 08 out. 2024.

GOMES JUNIOR, R. C. **Pesquisa narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas**. Ronaldo Corrêa Gomes Junior - organizador. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. 243p. Disponível em:

<https://www.academia.edu/44440958/Pesquisa_narrativa_hist%C3%B3rias_sobre_ensinar_e_aprender_l%C3%ADnguas>. Acesso em: 08 out. 2024.

GU, Q.; DAY, C. Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness.

Teaching and Teacher Education, 2007, v. 23 (8), p. 1302-1316. Disponível em:

<<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X06001028>>. Acesso em: 08 out. 2024.

GUERREIRO, G. M. S. **Cultura, linguagem e ensino de língua estrangeira: um estudo acerca desta inter-relação**. Dissertação (mestrado em estudos linguísticos), São José do Rio Preto, 175 p., 2005. Disponível em:

<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/93902/guerreiro_gms_me_sjrp.pdf?sequence=1>. Acesso em: 08 out. 2024.

HARGREAVES, A. Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. **Teaching and Teacher Education**, v. 16, n. 8, p. 811-826, 2000.

Disponível em:

<<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X00000287>>.

Acesso em: 08 out. 2024.

HARDACRE, B; GUVENDIR, E. Second language learning anxiety. **Wiley Online Library**, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0988>>.

Acesso em: 08 out. 2024.

HASCHER, T.; WABER, J. Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000–2019. **Educational Research Review**, V. 34, 2021

HIPÓCRATES. Da natureza do homem. Tradução de H. CAIRUS. **História, Ciência, Saúde-Manguinhos**, v. 6, n. 2, p. 395-430, 1999. (Original do século IV a.C.)

HIRSCH, K. N. Aquisição precoce de L2 e desenvolvimento cognitivo. In: Seminário Nacional Sobre Linguagem e Ensino (SENALE), 7., 2013, Pelotas. **Anais [...]**.

Pelotas: UCPel, 2013. Disponível em:

https://ucpel.edu.br/senale/cd_senale/2013/Textos/Apresentacao.htm. Acesso em: 20 jan. 2025.

HISTÓRICO NO MUNDO. **Federação das Escolas Waldorf do Brasil (FEWB)**.

Disponível em: <http://www.fewb.org.br/pw_fontes_historicas.html>. Acesso em:

08 out. 2024.

HOLLIDAY, A. Linguaculture, cultural travel, native-speakerism and small culture formation on the go: working up from instances. In: RUBDY, R.; TUPAS, R.;

SARACENI, M. (Eds.). **Bloomsbury World Englishes**, Volume II: Ideologies. Londres: Bloomsbury, 2021. p. 101-113. Disponível em: <https://adrianholliday.com/wp-content/uploads/2021/06/worldeng90-published.pdf>. Acesso em: 08 out. 2024.

JEONG, H.; LINDEMANN, S. Beyond ideologies of nativeness in the intelligibility principle for L2 English pronunciation: A corpus-supported review. **System**, [s.l.], 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.system.2025.103599>. Acesso em: 22 jan. 2025.

JOHNSON, K. Innovation through teacher education programs. In: HYLAND, K.; WONG, L. (Eds.). **Innovation and change in English language education**. New York: Routledge, 2013. p. 75–89.

_____.; FREEMAN, D. Teacher learning in second language teacher education: a socially-situated perspective. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, n. 1, p. 53–69, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/RDngTcF4TLnKmwB4cZxtKjN/?format=pdf&lang=en>. Acesso em: 08 out. 2024.

JUSSLIN, S.; LILJA, N.; ANTTILA, E. Embodied language learning through engagement in the arts. **Apples - Journal of Applied Language Studies**, [S. l.], v. 18, n. 4, p. 1–7, 2024. DOI: 10.47862/apples.148553. Disponível em: <https://apples.journal.fi/article/view/148553>. Acesso em: 29 dez. 2024.

KALAJA, P., & PITKÄNEN-HUHTA, A. Visual methods in Applied Language Studies. **Applied Linguistics Review**, 9(2-3), p. 157-176, 2018. Disponível em: <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/52967>. Acesso em: 08 out. 2024.

_____.; DUFVA, H.; ALANEN, R. Experimenting with visual narratives. **Narrative Research in Applied Linguistics**, jan., s./n., p. 105-131, 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/288609582_Experimenting_with_visual_narratives. Acesso em: 08 out. 2024.

KAMI, C. M, C.; **A Motivação na Aprendizagem de Língua Estrangeira Via Teletandem**. Dissertação (mestrado em Estudos Linguísticos), São José do Rio Preto, 239 p., 2011. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/93892/kami_cmc_me_sjrp.pdf?sequence. Acesso em: 08 out. 2024.

KARTAL, G.; YEŞILYURT, Y. A bibliometric analysis of artificial intelligence in L2 teaching and applied linguistics between 1995 and 2022. **ReCALL**, 2024, p. 1-17. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/recall/article/bibliometric-analysis-of-artificial>

[-intelligence-in-l2-teaching-and-applied-linguistics-between-1995-and-2022/29D85AE4E41574F506DBC961BB0E5677](#). Acesso em: 08 out. 2024.

KASHDAN, T. B.; SILVIA, P. J. Curiosity and interest: The benefits of thriving on novelty and challenge. In: **Current Directions in Psychological Science**, 2009, v. 18(1), p. 57-60.

KISLEY, M. A., SHULKIN J., MEZA-WHITLATCH, M. V. , PEDLER, R. B. Emotion beliefs: conceptual review and compendium. **Frontiers in Psychology**, v. 14, 2024. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2023.1271135>. Acesso em: 08 out. 2024.

KHJAVY, G. H.; MACINTYRE, P. D.; BARABADI, E. The role of the emotions and classroom environment in willingness to communicate: applying doubly latent multilevel analysis in second language acquisition research. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 39, n. 4, p. 605-628, 2017. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/317601048>. Acesso em: 10 fev. 2025.

KRAMSCH, C. Cultura no ensino de língua estrangeira. **Bakhtiniana**. v. 12, n. 3, p. 134–152, set. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S217645732017000300134&script=sci_abstract&lng=pt >. Acesso em: 07 mar. 2021.

KUMARAVADIVELU, B. **Beyond Methods**: Macrostrategies for Language Teaching. New Haven: Yale University Press, 2003.

_____. **Language Teacher Education for a Global Society: A Modular Model for Knowing, Analyzing, Recognizing, Doing, and Seeing**. New York: Routledge, 2012.

LANS, R. **A Pedagogia Waldorf**: caminho para um ensino mais humano. São Paulo: Ed. Antroposófica, 9ª ed. 2005.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada**: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988, p. 211-236.

_____. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999. Disponível em: <https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/oensle.pdf>>. Acesso em: 08 out. 2024.

_____. (org.). **O professor de línguas**: Construindo a profissão. Pelotas: Educat, 2ª ed, 2008.

_____. **Língua estrangeira**: ensino e aprendizagem. Pelotas: UCPel, 2016. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/lingua_estrangeira_leffa.pdf>. Acesso em: 08 out. 2024.

LEW, S., YANG, A. H.; HARKLAU, L. Qualitative Methodology. In PHAKITI, A.; DE COSTA, P.; PLONSKY, L.; STARFIELD, S. (Eds.) **The Palgrave Handbook of Applied Linguistics Research Methodology**. Palgrave Macmillan, 2018, p. 79-101.

LIMA, C. B. Pedagogia Waldorf: a arte como mediação no processo de ensino-aprendizagem. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU), 2018, João Pessoa. **Anais do V Congresso Nacional de Educação**. João Pessoa: Realize Editora, 2018. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD1_SA17_ID4705_25072018192054.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2025.

LIMA, J. A. Cultura no ensino de línguas estrangeiras. In: VII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 2021, Campina Grande. **Anais**. Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/79765>>. Acesso em: 31 jan. 2025.

LIMA JÚNIOR, R. M. A influência da idade na inteligibilidade e no grau de sotaque estrangeiro de alunos brasileiros de inglês de nível avançado. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, v. 13, n. 2, p. 65-87, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/17989/1/2014_art_rlimajr.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2025.

LOPES, R. S.; SALLES, J. L.; PALLÚ, N. M. Linguística Aplicada e o ensino de línguas adicionais. **BELT (Brazilian English Language Teaching Journal)**, Porto Alegre, Jul-Dez 2018, v. 9, n. 2, p. 281-292. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/330399219_Linguistica_Aplicada_e_o_ensino_de_linguas_adicionais>. Acesso em: 08 out. 2024.

LORENZONI, C. R. N. A porta mágica: explorando um caminho para a educação linguística crítica, integral e humanizadora na infância. In: COLOMBO-GOMES, G. S.; GATTOLIN, S. R. B. (orgs.). **Sob a mira das emoções: caminhos múltiplos para letramentos emocionais**. Campinas: Pontes Editores, 2024. p. 202-232.

LUCENA, M. I. P. Avaliação no ensino de línguas e contemporaneidade: em busca de uma re-significação. In: VII Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada (CBLA), 2004, PUC São Paulo. **Anais**. São Paulo: ALAB (Associação de Linguística Aplicada do Brasil), 2004. Disponível em: <https://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/CBLA_VII/pdf/051_lucena.pdf>. Acesso em: 08 out. 2024.

_____. *et al.* Práticas avaliativas na sala de aula de línguas estrangeiras-adicionais na educação básica: elaborando instrumentos com a participação dos alunos. **Polyphonia**, v. 23, n. 1, p. 21-38, jan./jul. 2012. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/sv/article/download/26687/15282/112193>>. Acesso em: 08 out. 2024.

MALDANER, L. C. B. F. **As crenças e emoções na (re) construção da identidade profissional de professores em pré-serviço**. Tese (Doutorado em Ensino de Língua e Literatura), Araguaína, 177 p., 2020. Disponível em:

<<http://repositorio.uft.edu.br/bitstream/11612/2191/1/Laíra%20De%20Cássia%20Barros%20Ferreira%20Maldaner%20-%20Tese.pdf>>. Acesso em: 08 out. 2024.

MARCONDES, N. A. V.; BRISOLA, E. M. A. Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas. **Revista Univap**, [S. l.], v. 20, n. 35, p. 201–208, 2014. Disponível em: <<https://revista.univap.br/index.php/revistaunivap/article/view/228>>. Acesso em: 08 out. 2024.

MARQUES, L. A. **Ansiedade na sala de aula de língua estrangeira: uma pesquisa bibliográfica**. 2024. Monografia (Graduação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Letras - Inglês, Natal, 2024. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/59699/1/Marques%2C%202024%20-%20Ansiedade%20na%20sala%20de%20aula%20de%20l%C3%ADngua%20estrangeira%20uma%20pesquisa%20bibliografica.pdf>>. Acesso em: 08 out. 2024.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas: múltiplos olhares. Mariana R. Mastrella-de Andrade (Orgs.) Coleção: **Novas Perspectivas em Linguística Aplicada**, vol. 18, Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2011.

MATOS, A. D.; SANTOS, A. M.; LOPES, E. F. S.; CARVALHO, V. S.; CARVALHO, M. R. B.; VIEIRA, M. A.; BOTELHO, L.; CARMO, I. R.; MENEGOLI, C. A.; ALVES, R. M.; BRANCO, F. A. C.; SILVA, D. S. As práticas pedagógicas inclusivas: desafios e perspectivas. **IOSR Journal of Humanities and Social Science**, v. 29, n. 6, p. 54-58, jun. 2024. Disponível em: <https://www.iosrjournals.org/iosr-jhss/papers/Vol.29-Issue6/Ser-4/K2906045458.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2024.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

_____. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. 1ª ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

MEIHAMI, H., ESMAILI, S. TAFL and TEFL Teachers' Emotional Vulnerability and Emotion Regulation Strategies in Online Classes. **The Asia-Pacific Education Researcher**, 2024. Disponível em: <<https://link.springer.com/article/10.1007/s40299-023-00804-3>>. Acesso em: 08 out. 2024.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T.; HASHIGUTI, S. T. Decolonialidade e(m) Linguística Aplicada: Uma entrevista com Lynn Mario Trindade Menezes de Souza. **Polifonia**, [S. l.], v. 29, n. 53, p. 149–177, 2023. Disponível em: <<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/14865>>. Acesso em: 08 out. 2024.

MERCER, S.; GREGERSON, T. **Teacher Wellbeing**. Oxford: Oxford University Press, 2020.

MODELSKI, D.; GIRAFFA, L. M. M.; CASARTELLI, A. de O. Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas. **Educação e Pesquisa**, v. 45, e180201, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945180201>. Acesso em: 08 out. 2024.

MOVIMENTO WALDORF. **Federação das Escolas Waldorf do Brasil (FEWB)**. Disponível em: http://www.fewb.org.br/filiacao_abertura.html. Acesso em: 08 out. 2024.

OLIVEIRA, A. C. T. Emoções e Ensino Crítico de Línguas: uma abordagem político-cultural das emoções de uma professora de Inglês. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 21, n. 1, p. 81–106, jan. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/cZxkBWrsFH3KTFXNNJb3zjG/>. Acesso em: 10 fev. 2025.

OLIVEIRA, W. M. Educação intercultural e formação de professores de língua portuguesa. **Estudos Linguísticos e Literários**, Salvador, n. 68, p. 46–61, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/estudos/article/view/39279>. Acesso em: 08 out. 2024.

ORTALE, F. L. **Introdução ao pós-método no ensino de línguas**. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2023. 95 p.

PARREIRA, A.; LEHMANN, L.; OLIVEIRA, M.. O desafio das tecnologias de inteligência artificial na Educação: percepção e avaliação dos professores. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 29, n. 113, p. 975–999, out. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/jj/ensaio/a/nM9Rk8swvtDvwWNRkCZtjGn/#>. Acesso em: 08 out. 2024.

PATTON, M. Q. **Qualitative research & evaluation methods: integrating theory and practice**. SAGE Publications, 4ª ed., 2014.

PELZL, A. L. **A Inteligência Artificial E O Ensino De Linguagens: Desafios E Possibilidades De Letramento Digital**. Dissertação (mestrado em Estudos de Linguagens), Campo Grande (UFMS), 115 p., 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/4665/1/Annaldina%20Lucas%20Pelzl%20-%20Dissertação%20mestrado%20-%20texto%20final%2023%20março%2022.pdf>. Acesso em: 08 out. 2024.

PEREIRA, Z. M.; BARROS, R. S. **A influência do medo e da baixa autoestima no aprendizado de inglês como língua estrangeira**. Faculdade do Leste Mineiro, 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/353839779_A_INFLUENCIA_DO_MEDO_E_DA_BAIXA_AUTOESTIMA_NO_APRENDIZADO_DE_INGLES_COMO_LINGUA_ESTRANGEIRA. Acesso em: 10 fev. 2025.

PREBIANCA, G. V. V.; FINARDI, K. R.; CARDOSO, G. L. Ensino-aprendizagem em contextos híbridos: o que pensam os alunos sobre o uso da tecnologia em aulas de inglês no ensino médio integrado. **Caminhos em Linguística Aplicada**, v. 12, nº 1, 2015, p. 95-119. Disponível em:

<<https://blog.ufes.br/kyriafinardi/files/2017/08/Ensino-Aprendizagem-em-Contextos-Hibridos-O-que-pensam-os-Alunos-sobre-o-Uso-da-Tecnologia-em-Aulas-de-Inglês-no-Ensino-Médio-Integrado-2015.pdf>>. Acesso em: 08 out. 2024.

RAMOS, F. S.. Emotions, Perekhivanie, and Transformation in an English Teacher Education Course: A Historical-Cultural Study. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 22, n. 1, p. 241–269, mar. 2022. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbla/a/dTfMZwdfYshgr6q7xDM8mxQ/?lang=en#>>. Acesso em: 08 out. 2024.

REZENDE, T.; FERREIRA, D. Letramento Crítico e Emoções. In: FERRAZ, D. M.; KAWACHI-FURLAN, C. J. (Orgs.): **Bate-papo com educadores linguísticos: letramento, formação docente e criticidade**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. 268p.

_____. **“Somos a resistência”**: emoções de professoras/es (de inglês) de escolas públicas. Tese (doutorado em Estudos Linguísticos), Vitória, 253 p., 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbla/a/TfJRwtMTdhvwrDY7GpDHRDx/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 08 out. 2024.

RICHARDS, J.C.; RODGERS, T.S. **Approaches and Methods in Language Teaching**. 3. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.

RICHARDS, K. **Qualitative inquiry in TESOL**. Palgrave Macmillan. 2003.

RICHTER, T. **Objetivo pedagógico e metas de ensino em uma Escola Waldorf**. São Paulo: FEWB, 2002.

ROJO, R. H. R. Interdisciplinaridade em linguística aplicada: condição de possibilidade da perspectiva sociocultural ou sócio-histórica. In: **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SALOMÃO, A. C. B. O componente cultural no ensino e aprendizagem de línguas: desenvolvimento histórico e perspectivas na contemporaneidade. **Trabalhos Em Linguística Aplicada**, Araraquara, n. 54(2), p. 361–392, jul-set 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0103-18134500150051>>. Acesso em: 08 out. 2024.

SANTANA, T. S. T. A formação de professores de línguas estrangeiras para uma prática reflexiva e decolonial. **Revista Desempenho**, [S. l.], v. 1, n. 33, p. 28–40, 2023. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rd/article/view/44152>. Acesso em: 08 out. 2024.

SANTOS, M, F. Interculturalidade no ensino de línguas: uma análise do Projeto Pedagógico Institucional-PPI do IFBA. **Revista Pindorama**, ano 4, nº 5, ago/2013-mar/2014, p. 78-100. Disponível em: <<https://asetore.ifba.edu.br/Pindorama/article/download/418/293>>. Acesso em: 08 out. 2024.

SCHMITZ, J. R. Lingüística aplicada e o ensino de línguas estrangeiras no Brasil. **ALFA: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 36, 1992, p. 213-236. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3921>>. Acesso em: 08 out. 2024.

SOUZA, N. E. S.; ARAGÃO, R. C. Emoções e identidades de professores entre o aprender e o ensinar inglês. **ENTRELETRAS**, Araguaína/TO, v. 8, n. 2, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/321635729_Emocoes_e_Identidades_de_Professores_entre_o_Aprender_e_o_Ensinar_Ingles>. Acesso em: 08 out. 2024.

STARK, S.; TORRANCE, H. Case Study. In SOMEKH, B.; LEWIN, C (Eds.) **Research methods in the social sciences**. SAGE Publications, 2005, p. 33-40.

STEINER, Rudolf. **Os doze sentidos e os sete processos vitais**. 4. ed. São Paulo: Antroposófica, 2012.

_____. **A prática pedagógica: segundo o conhecimento científico-espiritual do ser humano**. 2. ed. São Paulo: Antroposófica, 2013.

_____. **A metodologia do ensino e as condições de vida do educador**. São Paulo: Antroposófica, 2014.

_____. **A educação da criança segundo a ciência espiritual**. 7ª ed. São Paulo: Antroposófica, 2015.

_____. **A Arte da Educação I: O estudo geral do homem: uma base para a pedagogia**. 7ª ed. São Paulo: Ed. Antroposófica, 2022a.

_____. **A Arte da Educação II: Metodologia e didática no ensino Waldorf**. 5ª ed. São Paulo: Antroposófica, 2016.

_____. **A Arte da Educação III: Discussões pedagógicas**. 3ª ed. São Paulo: Ed. Antroposófica. 2022b.

STOCKMEYER, E. A. K. **O programa de Rudolf Steiner para escolas Waldorf**. Tradução de Sérgio G. Corrêa. São Paulo, 2011. 514 p.

TAVARES, P. O.; LOPES-PERNA, C. B. A teoria da complexidade e a formação de professores de línguas adicionais, **Blucher Education Proceedings**, Vol. 2, 2017, p. 677-687. Disponível em <www.proceedings.blucher.com.br/article-details/a-teoria-da-complexidade-e-a-formao-de-professores-de-lguas-adicionais-25512>. Acesso em: 08 out. 2024.

TONELLI, J. R. A. Do ensino de inglês para crianças à educação linguística em língua inglesa com elas: reflexões teóricas e redirecionamentos epistemológicos sob vozes múltiplas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 62, n. 1, p. 58–73, jan. 2023. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/tla/a/TBVpNVw3mKSxHpQhB7KMWhh/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 10 fev. 2025.

ULLA, M; LEMANA, H.; KOHNKE, L. Unveiling the TikTok Teacher: The Construction of Teacher Identity in the Digital Spotlight. **Journal of Interactive Media in Education**. V. 12, p 1-14, 2024. Disponível em:

<https://www.researchgate.net/publication/380407425_Unveiling_the_TikTok_Teacher_The_Construction_of_Teacher_Identity_in_the_Digital_Spotlight>. Acesso em: 08 out. 2024.

VETROMILLE-CASTRO, R; KIELING H. S. Metodologias ativas e recursos digitais para o ensino de L2: uma revisão sobre caminhos e possibilidades. **Ilha do Desterro**, v. 74, nº 3, p. 351-368, Florianópolis, set/dez 2021. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/80662/47242>>. Acesso em: 08 out. 2024.

VILAÇA, M. L. C. Métodos de Ensino de Línguas Estrangeiras: fundamentos, críticas e ecletismo. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, v. 26, p. 73-88, 2008. Disponível em:

<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Ingles/marcio.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2025.

WARREN, C. A. Empathy, Teacher Dispositions, and Preparation for Culturally Responsive Pedagogy. **Journal of Teacher Education**, 2018, v. 69 (2), p. 169-183 Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/0022487117712487>>. Acesso em: 08 out. 2024.

WEININGER, M. Do aquário em direção ao mar aberto: Mudanças no papel do professor e do aluno. In: LEFFA, V. (org.). **O professor de línguas: Construindo a profissão**. Pelotas: Educat, 2ª ed, 2008.

WIECHERT, C. Ensino de línguas estrangeiras e a arte de educar. **Periódico FEWB**, São Paulo, SP, nº 60, p 2-8, set. 2013. Disponível em:

<<https://www.fewb.org.br/periodicos/periodicos/arquivo-1446733757.pdf>>. Acesso em: 08 out. 2024.

YAEGASHI, J. G.; OTERO, C. S.; YAEGASHI, S. F. R.; OLIVEIRA, M. R. F. Estresse e burnout na profissão docente: um estudo sobre as condições de trabalho dos professores da Educação Infantil. **Notandum**, Maringá, n. 61, 27 mar. 2023. Disponível em:

<<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/notandum/article/view/64368>>. Acesso em: 08 out 2024.

YONAHA, T. Q. **Cultura e interculturalidade em movimento no ensino de português língua estrangeira: um estudo bibliográfico-documental**.

Dissertação (doutorado em linguística), São Carlos, 207 p., 2021. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/15343/CULTURA%20E%20INTERCULTURALIDADE%20EM%20MOVIMENTO%20NO%20ENSINO%20DE%20PORTUGUÊS%20LÍNGUA%20ESTRANGEIRA%20%20%20UM%20ESTUDO%20BIBLIOGRÁFICO-DOCUMENTAL%20Tese%20Tábata%20Quintana%20Yonaha%20versão%20final.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 08 out. 2024.

ZEMBYLAS, M. **Teaching with emotion**: a Postmodern Enactment. Greenwich: Information Age Publishing, 2005.

6. APÊNDICES

APÊNDICE 1 - Carta convite e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Querido(a) professor(a):

Você está sendo convidado(a) para participar de uma pesquisa com o objetivo de compreender melhor as crenças e emoções de professores de línguas estrangeiras que trabalham com a pedagogia Waldorf. O principal motivo que nos leva a estudar esse tema é a escassez de estudos sobre o ensino de LE na PW, especialmente no âmbito da Linguística Aplicada, com uma lacuna notável também quanto à exploração das crenças e emoções nesse contexto educacional específico.

Caso você concorde em contribuir com esta pesquisa, sua participação envolverá a aplicação de quatro instrumentos distintos de coleta de dados, compreendendo um questionário, uma narrativa escrita, uma narrativa visual e uma entrevista, aplicados em diferentes momentos durante o período da pesquisa (início, meio e fim). Os dados coletados serão analisados de acordo com os padrões reconhecidos da pesquisa qualitativa. Caso seja de seu interesse, uma cópia ou resumo da análise estará a sua disposição, posteriormente.

Ressalto que a sua participação nesse estudo é voluntária e você tem a liberdade de desistir a qualquer momento. No entanto, gostaria de poder contar com sua participação. Ênfase ainda que, a confidencialidade dos dados e sua anonimidade serão respeitadas.

Agradeço antecipadamente pela sua cooperação e peço-lhe, por favor, que assine o termo de consentimento anexo, caso você concorde em ser um(a) participante deste trabalho.

Atenciosamente,

Keven Xavier do Carmo
Mestrando em Letras - Universidade Federal de Viçosa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O/A Sr.(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “Emoções e crenças de professores de língua estrangeira na Pedagogia Waldorf”. Nesta pesquisa pretendemos compreender as crenças de professores de línguas estrangeiras (LE) da pedagogia Waldorf (PW) sobre o papel das emoções e suas emoções a respeito de ensino de LE. O principal motivo que nos leva a estudar esse tema é a escassez de estudos sobre o ensino de LE na PW especialmente no âmbito da Linguística Aplicada. Diante do crescente interesse por essa prática pedagógica, esta pesquisa visa preencher algumas lacunas, contribuindo para uma compreensão mais abrangente do ensino de línguas nesse contexto específico.

Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos, divididos em duas etapas principais: inicialmente, cada participante da pesquisa receberá uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), detalhando claramente os objetivos, procedimentos e seus direitos. Em seguida, um questionário será aplicado a fim de identificar e selecionar professores que atuam ou atuaram no ensino de LE dentro do contexto da PW e que demonstrem interesse em participar da investigação. Posteriormente, os participantes selecionados poderão fornecer suas percepções mediante a aplicação de três instrumentos de coleta de dados aplicados separadamente, em dias e meses diferentes: primeiramente uma narrativa escrita, no início da pesquisa; uma narrativa visual ao longo da coleta de dados, e somente ao final, uma entrevista. Esses instrumentos visam captar as crenças e emoções a respeito do ensino de LE na PW.

A entrevista acontecerá de forma online através do aplicativo Google Meet, e terá apenas seu áudio gravado, com a autorização expressa dos participantes, utilizando um gravador de som eletrônico nativo do Windows 11. Os dados da entrevista serão salvos de forma anônima, utilizando apenas o pseudônimo e a data como nome do arquivo. As narrativas escritas e visuais deverão ser enviadas para o email keven.carmo@ufv.br. Para garantir o anonimato, os arquivos serão armazenados em um servidor seguro com acesso restrito e serão identificados por códigos, dissociando as informações do participante. Caso o participante solicite, ele/ela poderá terminar sua participação na pesquisa a qualquer momento e sem nenhum tipo de prejuízo.

Os riscos envolvidos na pesquisa consistem, principalmente, em possíveis sentimentos de desconforto ao abordar tópicos sensíveis relacionados ao trabalho docente e eventuais constrangimentos ao compartilhar experiências pessoais. Para mitigar esses riscos, os participantes serão totalmente informados sobre a sensibilidade do estudo, garantindo sua liberdade para compartilhar apenas o que se sentirem confortáveis. Será enfatizada a confidencialidade dos dados, sem identificação pessoal nos resultados. Durante as interações, os participantes terão a liberdade de interromper sua participação a qualquer momento, sem qualquer penalização. É crucial destacar que todas as informações coletadas serão tratadas

com máxima confidencialidade, garantindo a privacidade e o bem-estar dos participantes. Outro possível risco, o cansaço durante a participação na pesquisa, será minimizado devido à distribuição dos instrumentos ao longo de diferentes momentos. Apenas um instrumento será aplicado por vez em diferentes fases da pesquisa (no início, meio e fim). Cada instrumento exigirá um tempo de participação relativamente curto, variando de trinta minutos a uma hora, no máximo. Essa abordagem visa garantir que os participantes possam contribuir de maneira significativa sem se sentirem sobrecarregados.

Quanto ao ambiente online onde a entrevista acontecerá, os participantes receberão instruções claras sobre como lidar com falhas e interrupções, sendo orientados a, em caso de problemas de conectividade ou falhas de hardware, aguardar brevemente e tentar reconectar. Se o problema persistir, instruções detalhadas serão fornecidas para entrar em contato com o pesquisador. Esse suporte será acessível por meio de um canal dedicado de comunicação, com o endereço de e-mail e o telefone do pesquisador, disponíveis durante todo o período da pesquisa. Essa prática visa garantir que os participantes tenham assistência imediata e possam relatar problemas de maneira eficiente, contribuindo para a continuidade e a integridade do processo de pesquisa.

Quanto aos benefícios, participar desta pesquisa oferece uma oportunidade única para refletir sobre práticas pedagógicas envolvendo as emoções e crenças. Em geral, professores que participam deste tipo de pesquisa, relatam sentir bem-estar ao compartilhar parte de suas experiências com um pesquisador e ter alguém para ouvi-los. A participação desses professores com certeza contribuirá para um entendimento mais aprofundado desse tema e, potencialmente, irá gerar conhecimentos valiosos para o aprimoramento do ensino de línguas na PW.

Para participar deste estudo o/a Sr.(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, diante de eventuais danos, identificados e comprovados, decorrentes da pesquisa, o/a Sr.(a) tem assegurado o direito à indenização. O Sr.(a) tem garantida plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem necessidade de comunicado prévio. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o/a Sr.(a) é atendido(a) pelo pesquisador. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O(A) Sr.(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação referente a esta pesquisa. Seu nome ou o material que indique sua participação não serão liberados sem a sua permissão.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável no Departamento de Letras e Artes da Universidade Federal de Viçosa (DLA-UFV) e a outra será fornecida ao Sr.(a).

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável de modo permanente após o término da pesquisa.

Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e confidencialidade, atendendo à legislação brasileira, em especial, à

Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, e utilizarão as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Eu,

____, contato _____, fui informado(a) dos objetivos da pesquisa “Emoções e crenças de professores de língua estrangeira na Pedagogia Waldorf” de maneira clara e detalhada, e esclareci minhas dúvidas e autorizo a gravação de áudio da entrevista utilizada na pesquisa, bem como o uso destas gravações para fins de divulgação científica. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas.

Pesquisador Principal: Keven Xavier do Carmo

Endereço: Setor C, nº 75, Palmital (Zona Rural de Viçosa), CEP: 36578899, Viçosa, Minas Gerais. Telefone: (31)995240745. Email: keven.carmo@ufv.br

Pesquisador responsável: Ana Maria Ferreira Barcelos

Endereço: Rua Otavio Silva Araújo 10, casa 01, Bairro Belvedere, CEP: 36570202, Viçosa, MG. Telefone: (31)98406-7483. Email: anamfb@ufv.br

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

CEP/UFV – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

Universidade Federal de Viçosa

Edifício Arthur Bernardes, piso inferior

Av. PH Rolfs, s/n – Campus Universitário

Cep: 36570-900 Viçosa/MG

Telefone: (31)3612-2316

Email: cep@ufv.br

www.cep.ufv.br

Viçosa, _____ de _____ de 20____.

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador

APÊNDICE 2 - Roteiro para questionário**ROTEIRO MÍNIMO PARA QUESTIONÁRIO**

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

Parte 1**Perfil:**

- a) Nome real:
- b) Pseudônimo:
- c) Idade:
- d) Escola onde leciona:
- e) Média de número de alunos da escola:
- f) Disciplina(s) que leciona:
- g) Nível escolar em que você ministra aulas:
- h) Tempo de experiência em sala de aula:
- i) Tempo de experiência com a PW:
- j) E-mail:
- k) Telefone:
- l) Formação na Pedagogia Waldorf (local e época) e quanto tempo de formação:
- m) Idioma(s) estrangeiros em que você é proficiente: (onde, quando e como foi esse processo de aprendizagem?)

Parte 2

Experiências no ensino de línguas estrangeiras na Pedagogia Waldorf:

1 – Para você, como alguém deve aprender uma língua estrangeira?

2 – Qual deve ser o papel do professor de língua estrangeira na pedagogia Waldorf?
E do aluno?

3 – Como você acredita que as línguas estrangeiras devem ser ensinadas na pedagogia Waldorf?

4 – Que tipos de emoções você costuma vivenciar em sua prática de língua estrangeira na pedagogia Waldorf?

5 - Como as emoções afetam a maneira de ensinar de um professor de língua estrangeira na pedagogia Waldorf?

6 - O que significa ser um professor eficaz de língua estrangeira na pedagogia Waldorf?

Agradeço pela sua contribuição!

Atenciosamente,

Keven Xavier do Carmo

E-mail: keven.carmo@ufv.br

Mestrando em Estudos Linguísticos – Universidade Federal de Viçosa

APÊNDICE 3 - Roteiro narrativa escrita

ROTEIRO MÍNIMO PARA NARRATIVA ESCRITA

Prezado(a) participante, convido você a compartilhar suas experiências e reflexões sobre o ensino de línguas estrangeiras na Pedagogia Waldorf, com um foco especial nas crenças e emoções. Sua narrativa é essencial para nossa pesquisa. Para orientar sua escrita, apresento algumas orientações. Quanto mais detalhada a sua narrativa, mais enriquecedora ela será para este estudo.

- A. Relate experiências em que vivenciou emoções na sua prática. Que emoções foram essas? A que estavam relacionadas?
- B. Relate episódios de seu ensino em que emoções tiveram papel fundamental seja em como abordar um assunto ou como lidar com alunos
- C. Relate também situações específicas que envolvem emoções mais diretamente ligadas a PW.
- D. O que significa ser um professor eficaz de língua estrangeira na Pedagogia Waldorf?
- E. Como você acredita que as línguas estrangeiras devem ser ensinadas na Pedagogia Waldorf?
- F. Compartilhe episódios específicos do seu ensino em que a sua visão sobre a pedagogia Waldorf influenciou a maneira como você abordou um assunto ou interagiu com seus alunos.
- G. Caso queira, finalize a narrativa compartilhando uma experiência que você acredita ser relevante, mesmo que não tenha sido abordada nas perguntas anteriores.

Agradeço pela sua contribuição!

Atenciosamente,

Keven Xavier do Carmo

E-mail: keven.carmo@ufv.br

Mestrando em Estudos Linguísticos – Universidade Federal de Viçosa

APÊNDICE 4 - Roteiro para narrativa visual

ROTEIRO MÍNIMO PARA NARRATIVA VISUAL

Prezado(a) participante, convido você a criar uma narrativa visual que represente a importância das crenças e emoções relacionadas ao ensino de línguas estrangeiras na Pedagogia Waldorf. Para orientar a criação da sua narrativa visual, apresento algumas orientações:

- A. Escolha um suporte para a sua narrativa visual, seja ele físico, como uma folha em branco, um quadro ou uma tela, ou digital, como um software de desenho ou edição de imagens.
- B. Selecione elementos visuais que expressem as suas crenças sobre as emoções no ensino de línguas estrangeiras na Pedagogia Waldorf. Isso pode incluir desenhos, pinturas, colagens, fotografias ou outros recursos visuais que você preferir.
- C. Descreva sua narrativa visual, explicando o significado dos elementos e como eles representam suas crenças sobre as emoções no contexto do ensino de línguas estrangeiras na Pedagogia Waldorf.
- D. Se desejar, adicione quaisquer comentários ou observações adicionais que considere relevantes.

Agradeço pela sua contribuição!

Atenciosamente,

Keven Xavier do Carmo

E-mail: keven.carmo@ufv.br

Mestrando em Estudos Linguísticos – Universidade Federal de Viçosa

APÊNDICE 5 - Roteiro para entrevista com a participante Manu

ROTEIRO MÍNIMO PARA A ENTREVISTA COM A PARTICIPANTE MANU

Prezado(a) participante, esta etapa consiste em uma entrevista na qual gostaríamos de explorar suas experiências e reflexões em relação às crenças e emoções no contexto do ensino de línguas estrangeiras na Pedagogia Waldorf (doravante, PW). Essa entrevista será gravada, com seu consentimento, transcrita e analisada posteriormente. Agradecemos muito pela sua participação, que é essencial para esta pesquisa.

Perguntas iniciais:

1. Há quanto tempo você tem trabalhado com ensino de línguas? E na PW?
2. Fale um pouco sobre sua prática de ensino de línguas estrangeiras na pedagogia Waldorf (como é, se é diferente das outras ou não, e em que sentido).
3. Na sua opinião, como os alunos deveriam aprender línguas estrangeiras na PW?
4. Para você, quais seriam os benefícios para os alunos de aprender idiomas por meio da PW? (e para você, como professor?) Você vê alguma desvantagem ou obstáculo? Qual?
5. Como você percebe o papel das emoções no processo de ensino-aprendizagem de forma geral? E especificamente na PW?
6. Relate experiências em que vivenciou emoções na sua prática de ensino. Que emoções foram essas? A que estavam relacionadas?
7. Como você lida com as emoções que surgem durante a sua prática?
 - a. Existe algum momento específico em que as suas emoções, ou dos alunos, afetaram sua abordagem de ensino? Como?
 - b. Quais práticas ou estratégias específicas os professores da pedagogia Waldorf empregam para lidar com emoções no contexto do ensino de línguas estrangeiras?
 - c. Já aconteceu alguma situação específica que você vivenciou emoções que estavam mais diretamente ligadas a PW? Fale um pouco mais.
8. Você poderia fornecer exemplos de estratégias que você utiliza para criar um ambiente emocionalmente seguro e positivo na sala de aula?

9. Você gostaria de fazer algum comentário ou acrescentar algo mais em relação ao ensino de línguas estrangeiras na PW?

Perguntas sobre a narrativa escrita:

1. Na sua narrativa escrita, você menciona que "dar aulas começou como uma distração, maneira de aprender melhor". Poderia falar mais sobre como esse processo se desenvolveu e como afetou sua trajetória profissional?
2. Você comentou ter ensinado português no Zimbábue, descrevendo essa experiência como uma das mais enriquecedoras. Poderia compartilhar mais detalhes sobre essa vivência e o impacto que teve na sua carreira?
3. Em que aspectos você se sente realizada dando aulas atualmente? Poderia explorar mais sobre as situações ou elementos específicos que contribuem para essa realização pessoal e profissional?
4. Sobre a preparação das suas aulas, você poderia comentar mais detalhadamente sobre os desafios e benefícios da liberdade que a Pedagogia Waldorf oferece aos professores? Quais estratégias você utiliza para equilibrar essa liberdade com a necessidade de estrutura e eficácia nas aulas?

Perguntas sobre a narrativa visual

1. Na sua narrativa visual, você menciona uma constante "conversa com sua criança interior". Poderia explicar mais sobre como essa interação ocorre e de que maneira ela influencia sua prática pedagógica?
2. A figura representada na imagem é você? E a criança, quem ela representa? Poderia fornecer mais detalhes sobre a simbolização dessas figuras na sua narrativa visual?
3. Você poderia descrever de forma mais específica o amor característico da Pedagogia Waldorf? Quais são as ações, atitudes ou práticas que exemplificam esse amor no dia a dia escolar?

Agradeço pela sua contribuição!

Atenciosamente,

Keven Xavier do Carmo

E-mail: keven.carmo@ufv.br

Mestrando em Estudos Linguísticos – Universidade Federal de Viçosa

APÊNDICE 6 - Roteiro para entrevista com a participante Angelika

ROTEIRO MÍNIMO PARA A ENTREVISTA COM A PARTICIPANTE ANGELIKA

Prezado(a) participante, esta etapa consiste em uma entrevista na qual gostaríamos de explorar suas experiências e reflexões em relação às crenças e emoções no contexto do ensino de línguas estrangeiras na Pedagogia Waldorf (doravante, PW). Essa entrevista será gravada, com seu consentimento, transcrita e analisada posteriormente. Agradecemos muito pela sua participação, que é essencial para esta pesquisa.

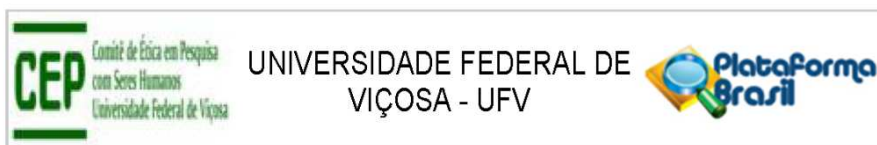
Perguntas iniciais:

1. Há quanto tempo você tem trabalhado com ensino de línguas? E na PW?
2. Fale um pouco sobre sua prática de ensino de línguas estrangeiras na pedagogia Waldorf (como é, se é diferente das outras ou não, e em que sentido).
3. Na sua opinião, como os alunos deveriam aprender línguas estrangeiras na PW?
4. Para você, quais seriam os benefícios para os alunos de aprender idiomas por meio da PW? (e para você, como professor?) Você vê alguma desvantagem ou obstáculo? Qual?
5. Como você percebe o papel das emoções no processo de ensino-aprendizagem de forma geral? E especificamente na PW?
6. Relate experiências em que vivenciou emoções na sua prática de ensino. Que emoções foram essas? A que estavam relacionadas?
7. Como você lida com as emoções que surgem durante a sua prática?
 - a. Existe algum momento específico em que as suas emoções, ou dos alunos, afetaram sua abordagem de ensino? Como?
 - b. Quais práticas ou estratégias específicas os professores da pedagogia Waldorf empregam para lidar com emoções no contexto do ensino de línguas estrangeiras?
 - c. Já aconteceu alguma situação específica que você vivenciou emoções que estavam mais diretamente ligadas a PW? Fale um pouco mais.
8. Você poderia fornecer exemplos de estratégias que você utiliza para criar um ambiente emocionalmente seguro e positivo na sala de aula?

9. Você gostaria de fazer algum comentário ou acrescentar algo mais em relação ao ensino de línguas estrangeiras na PW?

7. ANEXOS

ANEXO 1 - Parecer consubstanciado do CEP



Continuação do Parecer: 6.652.385

narrativas escritas permitirão que os participantes expressem suas crenças e emoções relacionadas ao ensino de línguas estrangeiras na Pedagogia Waldorf. As narrativas visuais fornecerão perspectivas artísticas únicas, enquanto as entrevistas aprofundarão as experiências e percepções dos participantes. A análise de conteúdo será empregada para identificar padrões emergentes nas narrativas e entrevistas, permitindo uma compreensão abrangente das crenças e emoções dos professores e sua influência nas práticas de ensino de línguas estrangeiras na Pedagogia Waldorf.

3. **HIPÓTESES:** A pesquisa tem como hipótese que o reconhecimento e gerenciamento eficaz das crenças e emoções dos professores de línguas estrangeiras na Pedagogia Waldorf podem impactar positivamente o envolvimento dos alunos e a eficácia do ensino nesse contexto pedagógico singular. O estudo busca investigar esses elementos, compreendendo sua influência no processo de ensino-aprendizagem e sua relação com as práticas pedagógicas adotadas na Pedagogia Waldorf

4. **CRITÉRIOS DE INCLUSÃO/EXCLUSÃO:** Os critérios de inclusão para esta pesquisa abrangem professores de línguas estrangeiras que desempenham suas funções em escolas Waldorf e que tenham concordado em participar da pesquisa. Os participantes serão convidados a responderem ao questionário distribuído em uma rede de professores de línguas estrangeiras de escolas Waldorf. Os participantes devem estar envolvidos no ensino de idiomas estrangeiros.

Objetivo da Pesquisa:

De acordo com os pesquisadores, os objetivos são assim definidos:

Objetivo primário: Compreender as crenças de professores de Língua Estrangeira da Pedagogia Waldorf sobre o papel das emoções e suas emoções a respeito de ensino de línguas estrangeiras.

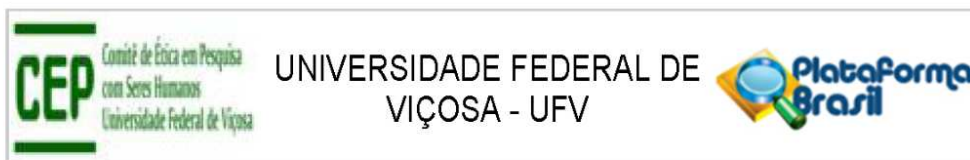
Objetivos secundários:

- Investigar as crenças dos professores de LE da PW em relação ao papel das emoções no processo de ensino-aprendizagem de LE;
- Identificar as emoções relatadas pelos professores de escolas Waldorf em sua prática de ensino de LE em sala de aula.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os pesquisadores apresentam no formulário online da Plataforma:

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



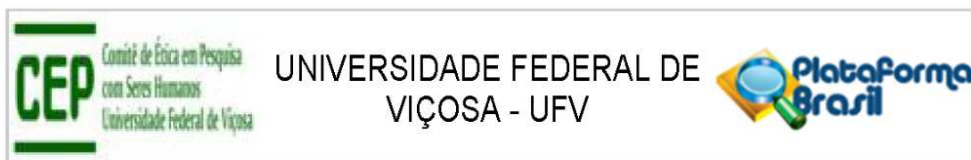
Continuação do Parecer: 6.652.365

RISCOS: Os riscos envolvidos nesta pesquisa incluem possíveis sentimentos de desconforto ao abordar tópicos sensíveis relacionados ao trabalho docente, assim como eventuais constrangimentos ao compartilhar experiências pessoais. Para mitigar esses riscos, os participantes serão plenamente informados sobre a sensibilidade do estudo, garantindo-lhes liberdade para compartilhar apenas o que se sentirem confortáveis. É crucial destacar que os participantes podem interromper sua participação a qualquer momento, sem penalização. Além disso, o cansaço durante a pesquisa será minimizado pela distribuição dos instrumentos ao longo de diferentes momentos, cada um exigindo um tempo de participação relativamente curto. Essa abordagem visa garantir que os participantes possam contribuir significativamente sem se sentirem sobrecarregados. Além dos riscos mencionados, é importante destacar que existem riscos potenciais relacionados ao ambiente online onde a entrevista ocorrerá. Os participantes receberão instruções claras sobre como lidar com falhas e interrupções, sendo orientados a aguardar brevemente e tentar reconectar em caso de problemas de conectividade ou falhas de hardware. Em casos persistentes, instruções detalhadas serão fornecidas para entrar em contato com o pesquisador. Este suporte estará acessível por meio de um canal dedicado de comunicação, com o endereço de e-mail e o telefone do pesquisador disponíveis durante todo o período da pesquisa. Essa abordagem visa garantir assistência imediata e relato eficiente de problemas, contribuindo para a continuidade e a integridade do processo de pesquisa

BENEFÍCIOS: Participar desta pesquisa oferece benefícios significativos, proporcionando uma oportunidade única para os professores refletirem sobre práticas pedagógicas relacionadas às emoções e crenças. Geralmente, os participantes desse tipo de pesquisa relatam sentir bem-estar ao compartilhar suas experiências com um pesquisador e ter alguém para ouvi-los. A contribuição dos professores certamente aprofundará o entendimento do tema, potencialmente gerando conhecimentos valiosos para o aprimoramento do ensino de línguas na Pedagogia Waldorf. Essa troca de informações pode não apenas enriquecer o campo acadêmico, mas também beneficiar diretamente os participantes, proporcionando uma perspectiva mais ampla sobre suas próprias práticas pedagógicas e promovendo um ambiente educacional mais reflexivo e informado.

AVALIAÇÃO: Tanto riscos quanto benefícios estão claramente expostos. As ações para mitigar os efeitos dos riscos listados estão descritas com clareza.

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



Continuação do Parecer: 6.652.365

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Os pesquisadores propõem compreender as crenças de professores de língua estrangeira da Pedagogia Waldorf sobre o papel das emoções e suas emoções a respeito de ensino de línguas estrangeiras e, para tanto, adota-se uma abordagem qualitativa, empregando narrativas escritas e visuais, entrevistas semiestruturadas e questionários semiabertos como instrumentos de coleta de dados. A análise dos dados será realizada por meio da análise de conteúdo, com base em Bardin (2006). O estudo é unicêntrico e nacional. Haverá 20 participantes e a previsão de término é outubro de 2024.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O pesquisador apresentou corretamente os seguintes documentos:

- 1) Instrumentos de coleta de dados: roteiro de entrevista, roteiro narrativa escrita, roteiro narrativa visual, roteiro questionário.
- 2) Termo de Sigilo e Confidencialidade devidamente assinado.
- 3) Projeto de pesquisa
- 4) Cronograma com início da coleta de dados em janeiro/2024 e compromisso expresso que as entrevistas serão realizadas somente após a aprovação no CEP-UFV.
- 5) Folha de rosto devidamente assinada pelo sistema Gov.
- 6) TCLE
- 7) PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_ 2230008

Recomendações:

Não se aplica.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

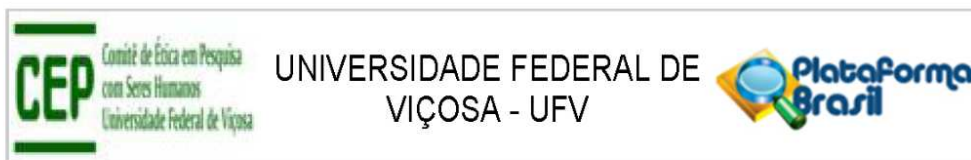
Aprovado.

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.

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

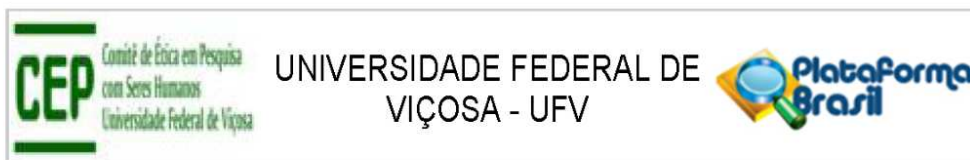


Continuação do Parecer: 6.652.365

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2230008.pdf	19/12/2023 08:50:23		Aceito
Outros	Carta_de_resposta.pdf	19/12/2023 08:50:04	KEVEN XAVIER DO CARMO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_modificado.pdf	19/12/2023 08:49:42	KEVEN XAVIER DO CARMO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_MODIFICADO.pdf	19/12/2023 08:49:22	KEVEN XAVIER DO CARMO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	18/12/2023 21:03:39	KEVEN XAVIER DO CARMO	Aceito
Parecer Anterior	PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_6523443.pdf	18/12/2023 21:01:01	KEVEN XAVIER DO CARMO	Aceito
Cronograma	Cronograma_modificado.pdf	18/12/2023 20:58:51	KEVEN XAVIER DO CARMO	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	18/12/2023 20:56:43	KEVEN XAVIER DO CARMO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	18/12/2023 20:52:14	KEVEN XAVIER DO CARMO	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2230008.pdf	16/12/2023 09:35:50		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_modificado.pdf	16/12/2023 09:35:20	KEVEN XAVIER DO CARMO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_modificado.pdf	16/12/2023 09:35:20	KEVEN XAVIER DO CARMO	Postado
Cronograma	Cronograma_modificado.pdf	16/12/2023 09:34:33	KEVEN XAVIER DO CARMO	Aceito
Cronograma	Cronograma_modificado.pdf	16/12/2023 09:34:33	KEVEN XAVIER DO CARMO	Postado
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_modificado.pdf	16/12/2023 09:34:22	KEVEN XAVIER DO CARMO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_modificado.pdf	16/12/2023 09:34:22	KEVEN XAVIER DO CARMO	Postado

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



Continuação do Parecer: 6.652.365

Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_modificado.pdf	16/12/2023 09:23:39	KEVEN XAVIER DO CARMO	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_modificado.pdf	16/12/2023 09:23:39	KEVEN XAVIER DO CARMO	Postado
Outros	SigiloNovo.pdf	30/10/2023 14:46:35	KEVEN XAVIER DO CARMO	Aceito
Outros	ROTEIRO_ENTREVISTA.pdf	19/10/2023 09:43:00	KEVEN XAVIER DO CARMO	Aceito
Outros	ROTEIRO_QUESTIONARIO.pdf	19/10/2023 09:42:36	KEVEN XAVIER DO CARMO	Aceito
Outros	ROTEIRO_NARRATIVA_ESCRITA.pdf	19/10/2023 09:41:27	KEVEN XAVIER DO CARMO	Aceito
Outros	ROTEIRO_NARRATIVA_VISUAL.pdf	19/10/2023 09:40:46	KEVEN XAVIER DO CARMO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

VICOSA, 16 de Fevereiro de 2024

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