



Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
Centro de Educação e Humanidades  
Faculdade de Formação de Professores

Thúli Cavalcanti de Melo Ferreira

“Inglês nem reprova...”: crenças e emoções em interações de professores no  
*WhatsApp*

São Gonçalo  
2024

Thúli Cavalcanti de Melo Ferreira

“Inglês nem reprova...”: crenças e emoções em interações de professores no *WhatsApp*



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Linguagem e Sociedade.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Gysele da S. Colombo Gomes

São Gonçalo

2024

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

F383 Ferreira, Thúli Cavalcanti de Melo.  
TESE Inglês nem reprova...”: crenças e emoções em interações de professores no  
*WhatsApp* / Thúli Cavalcanti de Melo Ferrira. – 2024.  
118f.

Orientador: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Gysele da S. Colombo Gomes.  
Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade do Estado  
do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Língua inglesa – Estudo e ensino - Teses. 2. Crença e dúvida – Teses.  
3. Redes sociais on-line - WhatsApp (Aplicativo de mensagens) - Teses. 4.  
Análise de interação na educação – Teses. I. Gomes, Gysele da S. Colombo.  
II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de  
Professores. III. Título.

CRB7 – 5190

CDU 802.0:316.642.3

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta  
dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Thúli Cavalcanti de Melo Ferreira

“Inglês nem reprova...”: crenças e emoções em interações de professores no *Whatsapp*

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Linguagem e Sociedade.

Aprovada em 29 de novembro de 2024.

Banca Examinadora:

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Gysele da S. Colombo Gomes (Orientadora)  
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Clarissa Menezes Jordão  
Universidade Federal do Paraná

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos  
Universidade Federal de Viçosa

São Gonçalo

2024

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho a Deus, o qual é meu suporte, minha calma e luz em meio a escuridão.

Dedico este trabalho à minha orientadora Gysele Colombo que acreditou em mim e me tornou capaz de acreditar em meu próprio potencial.

A minha família e amigos que me apoiaram em todos os momentos certos e incertos da minha vida.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pela dádiva de viver a vida acadêmica aprendendo para poder ensinar, pela calma nos momentos de agitação e ansiedade, pela benção de ter amigos e familiares que tanto puderam me acolher em meio às tribulações. Obrigada, meu Deus, por ser luz em meio a escuridão.

Ao PPLIN, Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, São Gonçalo, por me receber com carinho e contribuir tanto para minha vida profissional e pessoal.

À Profa. Clarissa Jordão e a Profa. Ana Barcelos por estarem presentes na banca de qualificação e defesa, contribuindo imensamente para o meu crescimento acadêmico e profissional.

À Profa. Gysele por tornar possível o sonho de escrever a dissertação em meio a tantos desafios. Obrigada pela paciência, fé e direcionamentos tão importantes que foram “peças-chaves” para o meu amadurecimento e resiliência para me manter firme no objetivo de alcançar o título de mestre.

Aos professores da PPLIN que tive o imenso prazer em conhecer, em especial a Profa. Lúcia Teixeira e o Prof. Bruno Deusdará, pelas aulas muito significativas de Multiletramentos e análise cartográfica do discurso indiretamente contribuíram para o desenvolvimento das minhas ideias preciosas para a dissertação.

Aos queridos amigos que fiz durante as aulas da PPLIN, aos amigos da época da graduação, aos companheiros de profissão e amigos da escola da vida. Deus abençoe vocês.

À minha mãe Gilçara e madrinha Maria Angélica por virem tantas vezes à minha casa, ficar com meus “pequenos” Noah e Liam, por me abraçarem, por me amarem. Não tenho palavras para agradecer a todos da minha família que apoiaram em tantos momentos. Amo vocês.

Ao meu esposo Rodrigo por me apoiar e ficar comigo com muita paciência, até mesmo nos finais de semana para tornar esse sonho possível. Obrigada pela nossa família, pela doação, pela crença no amor.

Ao meu terapeuta Daniel Freire, por tantas vezes me ouvir e me direcionar para que eu não deixasse o estresse e a ansiedade atrapalhar a minha essência e os meus projetos.

## Das Utopias

Se as coisas são inatingíveis... ora!  
Não é motivo para não querê-las ...  
Que tristes os caminhos, se não fora  
A presença distante das estrelas!

*Mario Quintana*

## RESUMO

FERREIRA, Thúli Cavalcanti de Melo. **Inglês nem reprova...”:** crenças e emoções em interações de professores no *WhatsApp*. 2024. 118f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2024.

Os estudos sobre crenças e emoções na Linguística Aplicada (LA) estão em constante evolução, com a diversidade de pesquisas em torno do ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira LDBN (1996), PCNs (1998) ou língua franca (BNCC, 2017) no contexto escolar, como podemos ver em Barcelos (2004, 2006, 2007, 2015), Gonçalves (2015), Peron (2021), Aragão (2011, 2015, 2017, 2023), Godoy (2020), Colombo-Gomes (2014) e Benesch (2017). Essa pesquisa trata-se de uma netnografia (Kozinets, 2014), cuja metodologia se propõe registrar as interações midiáticas, identificar e categorizar as crenças e emoções de acordo com os temas acerca do ensino e aprendizagem de inglês, analisar o impacto dessas crenças no atual contexto educacional, através das reflexões recorrentes no espaço virtual e identificar as emoções induzidas por crenças observadas nos comentários de conversas *online*. As crenças no aflorar das emoções no cyberspaço são, dessa forma, o foco deste estudo. Os resultados demonstram que as crenças foram socialmente construídas e experienciais devido as vivências compartilhadas pelos professores nas interações. Tais emoções identificadas nas interações foram alegria, paixão, esperança, frustração, indignação e tristeza.

Palavras-chave: crenças; emoções; interações; netnografia; redes sociais.

## ABSTRACT

FERREIRA, Thúli Cavalcanti de Melo. **“Nobody fails English...”**: beliefs and emotions in teacher interactions on Whatsapp. 2024. 118f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2024.

Studies on beliefs and emotions in Applied Linguistics (AL) are constantly evolving, due to the diversity of research on the teaching and learning of English as a foreign language LDBN (1996), PCNs (1998) or lingua franca (BNCC, 2017) in the school context, as we can see in Barcelos (2004, 2006, 2007, 2015), Gonçalves (2015), Peron (2021), Aragão (2011, 2015, 2017, 2023), Godoy (2020), Colombo-Gomes (2014) and Benesch (2017). This research is a netnography (Kozinets, 2014), whose methodology aims to record media interactions, identify and categorize beliefs and emotions according to themes about teaching and learning English; analyze the impact of these beliefs in the current educational context, through recurring reflections in the virtual space; and identify the emotions induced by beliefs observed in the comments of online conversations. The beliefs in the emergence of emotions in cyberspace are, thus, the focus of this study. The results show that the beliefs were socially constructed and experiential due to the experiences shared by the teachers in the interactions. The emotions identified in the interactions were joy, passion, hope, frustration, indignation and sadness.

Keywords: beliefs; emotions; interactions; netnography; social networks.

## LISTA DE FIGURAS

|             |                                                                                                                              |     |
|-------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 1 –  | Comentário 1 sobre o bloqueio de aprendizagem de língua inglesa na escola .....                                              | 114 |
| Figura 2 –  | Comentário 2 que questiona a crença “ <i>Não sei nem português, vai querer aprender inglês?</i> ” .....                      | 114 |
| Figura 3 –  | Comentário 3 em áudio transcrito do participante sobre o desinteresse em aprender inglês na escola .....                     | 114 |
| Figura 4 –  | Comentário 4 com uma diferente perspectiva de motivação para aprender inglês .....                                           | 114 |
| Figura 5 –  | Comentário 5 em áudio referente a complementação da fala anterior sobre esperanças e motivações encontradas nos alunos ..... | 115 |
| Figura 6 –  | Comentário 6 da interagente sobre sua realidade em sala e anos de profissão .....                                            | 115 |
| Figuras 7 – | Comentário 7 da participante com mudanças de emoções e ações em sua forma de ensinar inglês (Parte 1) .....                  | 115 |
| Figuras 8 – | Comentário 8 da participante com mudanças de emoções e ações em sua forma de ensinar inglês (Parte 2) .....                  | 115 |
| Figura 9 –  | Comentário 9 da participante sobre seus autoquestionamentos, frustração e paixão por ensinar .....                           | 116 |
| Figura 10 – | Comentários 10 que compõem as críticas ao aprendizado de inglês para aprovação .....                                         | 116 |
| Figura 11 – | Comentário 11 referente a falta de validação quanto a seriedade do ensino de inglês nas escolas .....                        | 117 |
| Figura 12 – | Comentário 12 turnos que compõem os comentários sobre a aprendizagem de inglês sob os critérios de aprovação .....           | 117 |
| Figura 13 – | Comentário 13 sobre as críticas à política de repasse de verbas do governo aos alunos .....                                  | 117 |
| Figura 14 – | Comentário 14 que ilustra a intercambialidade de crenças, complementando o comentário anterior .....                         | 117 |
| Figura 15 – | <i>Meme</i> ilustrado com a foto da cantora Anitta sobre momentos de indisciplina na aula de Inglês .....                    | 118 |

## LISTA DE QUADROS

|            |                                                                                                                      |    |
|------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Quadro 1 – | Interação 1. Dia 4 de agosto de 2023 .....                                                                           | 65 |
| Quadro 2 – | Interação 2. Dia 14 de agosto de 2023 .....                                                                          | 67 |
| Quadro 3 – | Interação 3. Dia 9 de setembro de 2023 .....                                                                         | 70 |
| Quadro 4 – | Interação 4. Dia 11 de outubro de 2023 .....                                                                         | 73 |
| Quadro 5 – | Interação 5. Dia 29 de novembro de 2023 .....                                                                        | 74 |
| Quadro 6 – | Comentários referentes à interação 1. Tema: “ <i>Não sabem nem falar português, vai querer falar inglês?</i> ” ..... | 79 |
| Quadro 7 – | Comentários referentes a interação 2. Tema: “ <i>Eu odeio inglês!</i> ”<br>(Aprender inglês, pra quê?) .....         | 82 |
| Quadro 8 – | Comentários referentes à interação 3. Tema: “ <i>Inglês nem reprova...</i> ” .....                                   | 92 |

## LISTA DE ABREVIATURAS

|                  |                                                        |
|------------------|--------------------------------------------------------|
| BNCC             | Base Nacional Comum Curricular                         |
| BT               | <i>Bilingual teachers</i>                              |
| CMC <sub>2</sub> | Conversa Mediada por Celular                           |
| CMC <sub>1</sub> | Conversa Mediada por Computador                        |
| LDBN             | Diretrizes e Bases da Educação Nacional                |
| EJA              | Educação de Jovens e Adultos                           |
| ELT              | <i>English Language Teaching</i>                       |
| FFP              | Faculdade de Formação de Professores                   |
| LAG              | <i>Latency</i> (Latência)                              |
| LE               | Língua Estrangeira                                     |
| LI               | Língua Inglesa                                         |
| LA               | Linguística Aplicada                                   |
| NEJA             | Novo Ensino Médio para Educação de Jovens e Adultos    |
| PCNs             | Parâmetros Curriculares Nacionais                      |
| PDF              | <i>Portable Document Format</i>                        |
| SEEDUC           | Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro     |
| TKT              | <i>Teacher Knowledge Test</i>                          |
| TESOL            | <i>Teaching English to Speakers of Other Languages</i> |
| UP               | <i>Unipeople Education</i>                             |
| UERJ             | Universidade do Estado do Rio de Janeiro               |
| UFV              | Universidade Federal de Viçosa                         |

## SUMÁRIO

|         |                                                                                                           |    |
|---------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 1       | <b>INTRODUÇÃO</b> .....                                                                                   | 13 |
| 2       | <b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....                                                                        | 22 |
| 2.1     | <b>Sobre as crenças</b> .....                                                                             | 22 |
| 2.1.1   | <u>Conceito de crenças</u> .....                                                                          | 22 |
| 2.1.1.1 | Crenças sobre ensino-aprendizagem de línguas .....                                                        | 23 |
| 2.1.2   | <u>Contexto histórico</u> .....                                                                           | 25 |
| 2.1.2.1 | Os estudos recentes sobre as crenças dos professores de inglês .....                                      | 25 |
| 2.1.3   | <u>Uma breve revisão de artigos e dissertações correlacionados ao tema da pesquisa</u> .....              | 26 |
| 2.1.4   | <u>Os tipos de crenças e as suas características</u> .....                                                | 28 |
| 2.1.5   | <u>Uma reflexão sobre as crenças centrais na vida do professor</u> .....                                  | 30 |
| 2.1.6   | <u>A relevância do contexto no processo de investigação das crenças</u> .....                             | 32 |
| 2.1.7   | <u>O papel das interações na abordagem das crenças</u> .....                                              | 33 |
| 2.2     | <b>Emoções no ensino e aprendizagem de línguas</b> .....                                                  | 35 |
| 2.2.1   | <u>O contexto histórico em torno das pesquisas sobre emoções</u> .....                                    | 36 |
| 2.2.2   | <u>Estudos recentes sobre as emoções dos(as) professores(as) de inglês</u> .....                          | 37 |
| 2.2.3   | <u>Diferentes olhares sobre as emoções</u> .....                                                          | 39 |
| 2.2.3.1 | A proposta de Benesch .....                                                                               | 40 |
| 2.2.3.2 | A proposta de White .....                                                                                 | 42 |
| 2.2.3.3 | A proposta de Zembylas .....                                                                              | 42 |
| 2.2.3.4 | A proposta de Barcelos <i>et. al.</i> .....                                                               | 43 |
| 2.2.4   | <u>A natureza das emoções e a importante função das interações com base na Biologia do Conhecer</u> ..... | 44 |
| 2.2.5   | <u>A biologia do amor a partir da construção das interações</u> .....                                     | 46 |
| 2.2.6   | <u>A relação entre emoções e crenças no ensino de inglês</u> .....                                        | 47 |

|       |                                                                                        |     |
|-------|----------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 2.2.7 | <u>A importância das emoções na formação dos (as) professores (as) de inglês</u> ..... | 49  |
| 2.2.8 | <u>A relevância das interações em meio as emoções</u> .....                            | 50  |
| 2.2.9 | <u>O sentido do emocionar perante as reflexões e ações</u> .....                       | 52  |
| 3     | <b>METODOLOGIA</b> .....                                                               | 54  |
| 3.1   | <b>A pesquisa qualitativa</b> .....                                                    | 54  |
| 3.2   | <b>Pesquisa etnográfica <i>online</i></b> .....                                        | 55  |
| 3.3   | <b>Contexto da pesquisa</b> .....                                                      | 58  |
| 3.4   | <b>As características das mensagens</b> .....                                          | 60  |
| 3.5   | <b>Registros e análise das interações</b> .....                                        | 61  |
| 3.6   | <b>Procedimentos de tratamento e categorização dos registros</b> .....                 | 62  |
| 3.7   | <b>Categorização das crenças e emoções</b> .....                                       | 65  |
| 4     | <b>ANÁLISE DAS INTERAÇÕES</b> .....                                                    | 77  |
| 4.1   | <b>Os temas</b> .....                                                                  | 78  |
| 4.1.1 | <u>1º Tema: “Não sabe nem falar português, vai falar inglês?”</u> .....                | 78  |
| 4.1.2 | <u>2º Tema: “Eu odeio inglês!!!” (Aprender inglês, para quê?)</u> .....                | 81  |
| 4.1.3 | <u>3º Tema: “<i>Inglês nem reprova...</i>” (inglês na escola é brincadeira)</u> .....  | 91  |
|       | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....                                                      | 100 |
|       | <b>REFERÊNCIAS</b> .....                                                               | 107 |
|       | <b>ANEXO A - <i>Prints</i> das interações analisadas</b> .....                         | 114 |
|       | <b>ANEXO B - Ilustração do <i>Meme</i> com a cantora Anitta</b> .....                  | 118 |

## 1 INTRODUÇÃO

Não sabe nem português, vai falar inglês?

*Estudante*

Nasci no dia 7 de outubro de 1985, em São Gonçalo, Rio de Janeiro. Sou filha de professores da rede pública do estado do Rio de Janeiro. Meus pais sempre acreditaram que a educação fosse o melhor caminho para o crescimento profissional e pessoal. Em 2005, com o apoio da família ingressei no curso de Letras Português e Inglês da Faculdade de Formação de Professores (FFP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Em 2008, comecei a atuar como professora de Inglês em cursos de idiomas onde aprendi sobre diversas estratégias de ensino e adquiri vivência em sala de aula. Em 2010, concluí a minha graduação e iniciei a minha especialização em Estudos Avançados de Língua Inglesa e Tradução. Na mesma época, fiz os três módulos do *Teacher Knowledge Test* (TKT) de Cambridge *Teaching English to Speakers of Other Languages* (TESOL) a fim de me aprofundar nos estudos sobre a língua inglesa, metodologia e estratégias de ensino aprendizagem.

A minha trajetória como professora de Inglês não ficou resumida ao trabalho em escolas de idiomas, visto que tive a oportunidade de lecionar língua inglesa e língua portuguesa nas escolas da rede pública estadual do Rio de Janeiro onde leciono até hoje. Todo esse período de experiência fez com que eu me tornasse uma professora reflexiva de modo a procurar entender qual seria o meu papel como professora de inglês precisando repensar as minhas crenças e convicções e, revisar as estratégias de ensino aprendizagem aprendidas nas escolas de línguas para adaptar à realidade de lecionar Inglês na escola pública para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio. Tal adaptação também ocorreu quando enfrentei o desafio de ensinar Língua Portuguesa para o ensino fundamental e médio, me motivando a questionar sobre como desenvolver atividades que possibilitaram o letramento crítico-reflexivo nos meus alunos e que assim, estimulam a sensibilidade e a vontade de aprender.

A minha trajetória de professora de inglês da rede estadual iniciada em 2013 transitou por todos os níveis de ensino, sobretudo pelos anos finais do ensino fundamental. Contudo, entre os anos de 2015 e 2017 tive a oportunidade de lecionar inglês como língua estrangeira nas turmas do quarto módulo do NEJA IV, isto é, o novo ensino médio direcionado para jovens e adultos. Ao trabalhar com o NEJA IV, senti-me estimulada a refletir sobre o que era

importante ensinar aos meus alunos a partir do pressuposto de que o ensino descontextualizado de estruturas gramaticais não causava um efeito relevante, além do fato de que inglês só é ensinado durante o quarto módulo com seis meses de duração. A Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC) convocou os professores de língua estrangeira para um treinamento de um dia com a abordagem envolvendo método e conteúdo na tentativa de promover um engajamento dos professores com a metodologia comunicativa e assim, desenvolver uma aprendizagem significativa com as turmas.

Embora a nova proposta de ensino fosse apresentada de forma interessante por abordar o ensino de inglês com foco na comunicação, na prática, a abordagem comunicativa não funcionava efetivamente já que certos desafios continuavam a ser enfrentadas em sala de aula, tais como: falta de espaço adequado, recursos didáticos, alunos desmotivados, entre outros. Na verdade, o ensino de língua inglesa mantinha-se com foco na leitura, na tradução e na estrutura gramatical, levando-me a questionar se o desenvolvimento de métodos de ensino e aprendizagem para Educação de Jovens e Adultos (EJA) são apenas para “Inglês ver” ou se há realmente uma preocupação com a melhora nas estratégias de ensino de língua estrangeira nas turmas de EJA.

Tais questionamentos sobre o que eu tive como crença sobre o verdadeiro papel do ensino de língua inglesa no EJA trazem à tona o debate sobre a importância de um conteúdo coerente com a forma com que se pretende ensinar às turmas. Durante os anos em que lecionei inglês para o NEJA IV, a frustração em não conseguir trabalhar todo o conteúdo gramatical fez com que eu repensasse sobre o que eu deveria considerar importante desenvolver com os meus alunos. Ao longo dos semestres, experimentei trabalhar a língua inglesa propondo aos meus alunos atividades que estimulam a interação e a reflexão sobre a importância do Inglês ao redor do mundo, isto é, através de jogos, práticas de leitura, atividades em grupos, exposição de trabalhos manuais, entre outros.

Em 2022, comecei a lecionar para o ensino fundamental no turno da noite de EJA, quando foi possível refletir sobre as ideias e práticas envolvendo o conteúdo e a metodologia para alunos entre o sexto e o nono ano, os quais compartilhavam suas diversas realidades. Tanto nas turmas de NEJA IV quanto nas turmas de ensino fundamental 2 da EJA, era interessante observar a diversidade dos alunos em sala de aula, incluindo as diferenças de idade, valores, crenças, interesses, preocupações e vivências.

A partir da observação dessas diferenças, senti, pela primeira vez, a necessidade de rever a minha crença de que as turmas de EJA eram apenas compostas de alunos (as) trabalhadores (as) e de alunos (as) focados (as) em terminar os estudos a fim de obter o

diploma. Nesses últimos anos vivenciados com a EJA, percebi que esses (as) alunos (as) eram adolescentes conciliando trabalho e estudo, mães jovens, idosos buscando o sentido da vida, mulheres adultas com o sonho de cursar uma faculdade e adquirir uma profissão. Essa reflexão me ajudou a compreender os desafios de ensinar inglês no contexto do chão da escola pública. O tema crenças se tornou relevante para mim, por me motivar a compreender não apenas a sua existência, mas também refletir sobre como lidamos com elas no cotidiano.

Segundo o Art. 26, § 5.º, da Lei nº 9.394/96 a Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) (Brasil, 1996) assegura a obrigatoriedade de ser incluído o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha fica a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da região. Juntamente com a leitura da LDBN (Brasil, 1996), é relevante analisar a leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) quanto ao conteúdo de inglês como língua estrangeira: “ler e valorizar a leitura como fonte de informação e prazer, utilizando-a como meio de acesso ao mundo do trabalho e dos estudos avançados” (Brasil, 1998, p. 7-8). Por outro lado, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) determina que o inglês deve ser ensinado como língua franca, valorizando o idioma falado por diversos povos e favorecendo o intercâmbio de culturas em um mundo globalizado.

Tanto os PCNs (Brasil, 1998) quanto a BNCC (Brasil, 2017) sugerem que o ensino e aprendizagem de inglês sejam desenvolvidos através de atividades que estimulam a comunicação no contexto das vivências do dia a dia, considerando o conhecimento prévio dos alunos. Os PCNs visam os eixos de conteúdo, o conhecimento sistêmico e os gêneros textuais, com a possibilidade de valorizar sobretudo a habilidade de leitura junto às atividades de pré-leitura e pós-leitura, além do ensino de língua inglesa instrumental. Todavia, como documento normativo, a BNCC aponta que o ensino de língua inglesa deve possuir o enfoque na oralidade, proporcionando a construção de diálogos e estimulando o pensamento crítico.

Ao perceber as contradições entre os documentos que nos orientam na elaboração dos conteúdos programáticos e, a crua realidade da escola, deparei-me com a questão das crenças na minha trajetória, pois, percebi que, de certo modo, ao ensinar inglês como língua franca, ainda observava a necessidade de trabalhar com inglês instrumental, por meio de leitura de textos, conteúdo gramatical e exercícios de fixação. Compreendi que tais razões eram por haver poucos recursos disponíveis para o desenvolvimento da aprendizagem, tais como livros didáticos, artigos de mídias audiovisuais e digitais e, materiais lúdicos. Além disso, a falta de atenção efetiva ao ensino de línguas pela comunidade escolar, gerou crenças cristalizadas por professores (as) diante do fato de que as quatro habilidades linguísticas raramente poderiam ser trabalhadas. E, conseqüentemente, cristalizou-se assim a ideia de que o ensino de inglês

como língua estrangeira se resumia à memorização prévia, conhecimento das regras e exercícios de tradução e versão (Leffa, 1988).

Durante o período de quarentena devido à pandemia da covid-19, tive a oportunidade de conhecer diversos professores de inglês ao participar de *workshops* e cursos englobando o campo de *English Language Teaching (ELT)* e *Bilingual teachers (BT)*, ambos direcionados aos professores da educação infantil ao ensino médio, incluindo EJA. Desde 2020, as conversas junto às postagens nas redes sociais se tornaram cada vez mais frequentes, motivando-me a interagir com os membros da comunidade BT da instituição de ensino de idiomas *Unipeople Education (UP)*.

Conheci a instituição através do *Instagram*, onde possuo um perfil profissional chamado *Teacher Thúli* e afeiçoei-me ao seu trabalho, o qual promove cursos, mentorias, oficinas e atividades de integração para professores(as) de inglês. A comunidade *BT* está presente no *Facebook* e no *Instagram*, possuindo um *link* aberto para o *WhatsApp* para os interessados em participar. Mantive, então, interações *online* com os membros do *BT*, considerados companheiros virtuais de jornada no ensino da língua inglesa. Devido ao fato de haver diversos professores interessados em atividades de inglês com músicas, a *UP* abriu um subgrupo no *Facebook* e no *WhatsApp* chamado “Ensinando Inglês com músicas”, com o intuito de favorecer a troca de ideias, de materiais musicais e divulgação de cursos para o desenvolvimento de melhores aulas de inglês.

Embora o “Ensinando Inglês com músicas” tivesse a finalidade de estimular os seus membros a compartilhar conteúdos sobre atividades baseadas em letras, canções e melodias, esse grupo possibilitou que os(as) participantes conversassem entre si, partilhando suas crenças que remetem a positividade e negatividade, além de se sentirem acolhidos ao partilhar suas emoções vivenciadas no cotidiano da sala de aula. Por conta do livre acesso ao aplicativo de mensagens, fiz do *WhatsApp* um aliado para a leitura e investigação, cujo espaço virtual contribuiu para a ideia de um estudo netnográfico em que eu pude participar, observando as interações e registrando os comentários dos(as) interagentes ao identificar suas crenças e emoções nas conversas.

O *WhatsApp*, aplicativo da empresa *Meta*, nos proporcionou interações em que nós nos sentíssemos encorajados a compartilhar nossas dúvidas, angústias e trocas de experiências, seja de forma síncrona ou assíncrona. É possível destacar dois pontos essenciais sobre essa experiência, que são: em primeiro lugar, descobrir que os participantes vieram de vários lugares do Brasil, tais como: Porto Alegre, Ceará, São Paulo, Minas Gerais e Paraná; e, em segundo lugar, que, as realidades descritas por membros dessas comunidades deixam

emergir crenças semelhantes aos anseios e conflitos relacionados à precariedade e desvalorização do ensino de inglês nas escolas públicas.

Tais diálogos abordam as reflexões presentes no interdiscurso, o qual envolve os desafios de trabalhar as habilidades e competências num contexto de crenças perpetuamente reproduzidas pelo senso comum. A partir das interações, reações e falas tendenciosas ou equivocadas, surgiu em mim o interesse em investigar as crenças sobre inglês como língua adicional enraizadas na sociedade brasileira.

Antes de adentrarmos no tema de crenças em relação ao ensino de inglês como língua estrangeira nas escolas públicas é relevante que, neste estudo, façamos uma conexão com os efeitos elocutórios do discurso, os quais estão inseridos no contexto não apenas de superioridade, mas também de separação e exclusão. Na prática, acredito que é preciso ter olhares e ouvidos críticos para crenças e emoções que podem estar presentes em nosso cotidiano de ensino e aprendizagem. Para isso, a reflexão e a criticidade se fazem essenciais para a prática docente, pois conforme aponta Freire ([1996] 2006),

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica e, de outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, afetividade, da intuição ou da adivinhação (Freire, [1996] 2006, p. 45).

Muitas das falas nas interações midiáticas assemelham-se a algumas que comumente estão inseridas em meu contexto escolar, um ambiente periférico de uma cidade, onde a precarização do ensino, a falta de investimentos em materiais didáticos adequados e equipamentos de mídia, torna cada vez mais desafiadora a rotina do professor de inglês. Afirmções como: “Não sabe nem português, vai falar inglês?”; “Quer aprender inglês, procure um curso!”; “Pra que aprender inglês, se falamos português?”; “Inglês na escola pública não funciona”; “Inglês não é pra mim, prof!”; “Eu odeio Inglês!”; “Aprender Inglês pra que, prof?”; “Inglês é só verbo *To be*”; “Inglês é só para depois jogar fora a cultura brasileira e entrar na americana”; “A aula de Inglês é para brincar”; “Inglês não reprova mesmo...”, ecoam pelas vozes de colegas de trabalho e de membros da comunidade escolar, e entendendo-as como uma forma de exclusão e manifestações de preconceito.

Em relação a essas asserções preconceituosas mencionadas no parágrafo anterior, estabeleço uma relação entre uma letra de música e o discurso sobre o processo de exclusão e a manifestação do preconceito o com o acesso das populações não privilegiadas ao

aprendizado de línguas estrangeiras podem ser notados em um registro na letra de música de Assis Valente (1932 – *Good bye*):

“*Good bye, Good bye*”, deixa a mania do inglês  
 Fica tão feio pra você, moreno frajola  
 Que nunca frequentou as aulas da escola.  
 Não é mais boa-noite  
 Nem bom-dia  
 Só se fala “*Good morning*”  
 “*Good night*”  
*Assis Valente*

Interpretada por Carmen Miranda em 1932, essa marchinha de carnaval, pode ser ouvida no link <https://youtu.be/zLYzmpgegju?si=RTeKq5dpBZNYGgb>. Vemos nos versos da marchinha o quão antigas são crenças sobre quem pode ter acesso à língua inglesa. O primeiro verso nos direciona ao fato de que, possivelmente, o rapaz a quem se refere o texto é analfabeto ou nunca esteve em uma sala de aula, fazendo uma referência à famosa frase, tantas vezes reproduzida pela sociedade em tom de ironia e de desprezo “Não sabe nem falar português, vai falar inglês?”. Tal crença parte do pressuposto de que para uma pessoa moradora da periferia é considerado “feio” falar uma língua diferente, por outro lado, uma pessoa socioeconomicamente privilegiada é elegante e mais aceita.

Mediante ao fato de que as crenças acima destacadas são sociais, contextuais e engendradas nos discursos, na cultura e alinhadas ao tempo e à história (Barcelos, 2004, 2007), acredito que a presente pesquisa se justifica por sua importância de contribuir para novos olhares direcionados às discussões no campo de estudos de crenças e emoções no contexto da Linguística Aplicada (LA), alinhados ao ensino de inglês como língua franca. Além disso, reconheço a relevância dos grupos de discussão, em especial no *WhatsApp*, em que os professores(as) de inglês sejam permitidos avaliar, refletir e reavaliar sobre as crenças e valores que tantas vezes os desafiam ao construir uma relação de trabalho significativa com seus alunos, tornando o ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira (LE) mais democrático e inclusivo.

No que tange às interações em redes midiáticas, Recueiro (2017) salienta que as redes somos nós. É possível dialogar com essa afirmação à medida que as redes sociais favorecem o desenvolvimento das nossas relações sociais no contexto virtual através das interações. Tais construções sócio interacionais são estimuladas pelas práticas de conversação via redes sociais, consideradas uma modalidade da linguagem, chamada de *Netspeak* (Crystal, 2005).

As interações midiáticas ocorridas durante o período pré e pós pandemia favoreceram a identificação dos(as) professores(as) com seus pares nas redes sociais no cotidiano de planejamento, ensino e aprendizagem. Assim, pontes para ligar o que nos distanciamos foram construídas, resultando em postagens de professores que contribuíram para que as redes sociais pudessem se tornar uma modalidade de rede de apoio, favorecendo a criação de grupos e comunidades de ação, nas quais os(as) professores(as) estariam motivados a compartilhar suas histórias em contraponto às crenças trazidas para discussão.

Por entender o potencial interativo das redes sociais, reconheço o lado reflexivo e humano dos(as) professores(as), que se deparam com uma relevante sensação de pertencimento ao perceber que são capazes de expressar suas emoções e se identificar com diversas situações, reduzindo a distância dos seus colegas de profissão. A internet se tornou uma grande aliada para aqueles(as) que sentiam a necessidade de conversar sobre as suas preocupações, medos e anseios. Nisso, a partilha de suas ideias acabou trazendo à tona as crenças de diferentes professores(as) sobre o ensino de língua estrangeira nas escolas públicas, sobre o conteúdo básico a ser ensinado, sobre o que querem os alunos. Em um aplicativo como o *WhatsApp*, a Conversa Mediada por Computador (CMC<sub>1</sub>) permite a troca de diferentes experiências de sala de aula, estimula a sororidade, a empatia e tornar o trabalho de professores(as) um conhecimento compartilhado por uma comunidade eletrônica.

Além da troca de experiências, acrescento que as discussões contribuem para o intercâmbio de ideias, de forma que o surgimento de conflitos e divergências podem ser resolvidas ou trabalhadas respeitosamente, o que faz parte das regras de um grupo de *WhatsApp*. Diante da dinâmica interacional que o aparelho de celular proporciona, sugiro que o termo Conversa Mediada por Computador possa ser substituído por Conversa Mediada por Celular (CMC<sub>2</sub>).

Acerca das narrativas das redes sociais na construção das relações, encontrei alguns exemplos significativos de pesquisas, as quais visam a importância das interações *online* e das tecnologias digitais nas reflexões sobre ensino e aprendizagem de línguas. No artigo de Janes e Chen (2024), é apresentado um importante trabalho netnográfico sobre a regulação das emoções e o emergir da identidade profissional de uma professora de língua chinesa durante as atividades do ensino remoto no período da pandemia de covid-19. No caminho de leitura e análises de interações, também em período pandêmico, destaco o artigo intitulado “Goffman na era digital: um estudo da interação no *WhatsApp*”, de Oliveira (2021), o qual se baseia no legado de estudos de Goffman ao observar o uso do aplicativo na vida social em diversas formas e os diferentes tipos de interações permitidas nas trocas de mensagens pelo celular.

Dentre tantos outros, destaca-se para mim o texto de Barros (2021), por discorrer sobre o sincretismo verbal e visual nos textos da *internet*. Nele, a autora analisa os recursos de linguagem utilizados nas interações no *WhatsApp* e nos textos do *Facebook*, tais como: a organização temporal dos textos e as linearidades nas falas nos comentários no aplicativo de mensagens. Por último, refiro-me ao trabalho de Aragão (2022), no qual o autor discorre sobre as experiências dos estudantes de Metodologia de ensino de língua inglesa à luz de suas emoções, com o intermédio das plataformas digitais, em especial o *WhatsApp* para troca de informações, reflexões e partilha de ideias.

A descoberta das comunidades eletrônicas nos possibilitou romper com uma antiga crença de que as interações desenvolvidas pelos grupos e fóruns de discussão não resultam em relações profundas e verdadeiras. Já não mais consideramos equivocado o pensamento de que “pesquisas interdisciplinares sobre ambiente *online* revelam que, em vez de serem socialmente empobrecidos e “magros”, os mundos sociais que estavam sendo construídos por grupos *online* eram detalhados e pessoalmente enriquecedores” (Kozinets, 2010, p. 29).

Com base nas ideias mencionadas nos parágrafos anteriores, neste estudo, uma netnografia, remeto-me às interações com base no fenômeno da cibercultura no período pós-pandêmico. Debruço-me sobre as postagens (*posts*) e comentários no grupo de *WhatsApp* “Ensinando Inglês com músicas”, investigando as crenças e emoções que emergem nas construções interacionais dos(as) participantes, professores(as) de perfis heterogêneos, que pertencem a diversas comunidades escolares pelo país e lecionam em escolas bilíngues e escolas da rede pública estadual, e que deixaram emergir crenças e emoções em suas interações. Dado ao meu interesse em entender como as crenças e emoções impactam a vida de alguns professores(as) de língua inglesa, visamos com esse estudo alcançar os seguintes objetivos:

- (i) Identificar as crenças que surgem nas *posts* de interações midiáticas de professores (as) Que participam de um grupo de *WhatsApp* acerca do ensino e aprendizagem de inglês nas turmas de ensino fundamental e médio;
- (ii) Analisar a natureza, o papel e o impacto dessas crenças por meio de reflexões sobre o que sustenta e, é elemento indutor dessas crenças reproduzidas pelo senso comum, no ambiente virtual;
- (iii) Identificar as emoções expressas nas *posts* dos (as) professores (as) indissociáveis às suas crenças.

Na investigação, foi adotada a etnografia *online*, mais conhecida como a netnografia, que é uma forma especializada de etnografia adaptada às contingências específicas dos mundos sociais de hoje mediados por computadores (Kozinets, 2014, p. 10). Entendemos que as relações sociais já não se encontram mais separadas do mundo virtual, visto que consideramos importante a noção de comunidade que os grupos de *WhatsApp* oferecem, estabelecendo uma espontaneidade de certa forma imediatista, através da sincronicidade das conversas. Por conseguinte, o *corpus* do estudo será composto por *posts* nas interações em um grupo de *WhatsApp* cujos participantes são professores(as) de língua inglesa. Será de meu interesse investigar as postagens que refletem e discutem as crenças e as problemáticas do senso comum em torno do ensino de inglês nas escolas.

No que se refere à organização deste trabalho, apresento após esta introdução, o segundo capítulo com a fundamentação teórica baseada nos estudos de crenças e emoções, os quais foram relevantes para a construção da pesquisa. No terceiro capítulo, descrevo a trajetória metodológica com foco nos registros das interações no grupo do *WhatsApp*. No quarto, discuto o processo das análises e descrevo o surgimento e a partilha das emoções provocadas pelas crenças em meio aos diálogos. No quinto e último capítulo, apresento as considerações finais, em que retomo aos objetivos da pesquisa e reflito sobre a importância das interações no espaço virtual, a fim de ajudar a promover meios para que professores(as) se acolham mutuamente em suas práticas com intenções transformadoras.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ao mudar a emoção, muda-se a razão e assim, mudamos nosso mundo

*Rodrigo Camargo Aragão*

Neste capítulo apresento a revisão de literatura sobre os estudos de crenças e emoções relacionados ao ensino e aprendizagem de inglês como língua franca, disciplina obrigatória no currículo das escolas públicas e privadas desde país, de acordo com a LDBN (Brasil, 1996) e com a BNCC (Brasil, 2017). O presente capítulo está dividido em duas grandes seções: na primeira delas, devoto-me a discorrer sobre as crenças e na segunda, sobre as emoções.

### 2.1 Sobre as crenças

Nesta seção, apresento sete subseções, a saber: (i) conceito de crenças; (ii) o contexto histórico desde os primeiros estudos sobre crenças às abordagens mais recentes; (iii) uma breve revisão de artigos e dissertações correlacionados ao tema da pesquisa; (iv) os tipos de crenças e suas características marcantes; (v) uma reflexão sobre as crenças centrais na vida do professor; (vi) a relevância do contexto na investigação das crenças e (vii) o papel das interações na abordagem das crenças.

#### 2.1.1 Conceito de crenças

Com o intuito de entender o conceito de crenças recorro, primeiramente, ao dicionário *Michaelis online*, o qual as define como pensamentos que se acredita serem verdadeiros ou seguros, que trazem certeza e confiança, para quem os possui. Segundo o filósofo Dewey (1933), mencionado por Gonçalves (2015) “as crenças cobrem todos os assuntos para os quais ainda não dispomos de conhecimento certo, dando-nos confiança suficiente para agirmos, bem como os assuntos que aceitamos como verdadeiros, como conhecimento, mas que podem vir a ser questionados no futuro”. Assim, entendo que as crenças estão relacionadas ao que

tomamos como nossas verdades, por meio das linhas de pensamento que vamos adquirindo ao longo da nossa vida.

Barcelos (2006, p. 18) afirmam que “as crenças são formas de pensamento, construções da realidade, maneira de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, coconstruídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e ressignificação”. Barcelos ainda acrescenta que as crenças não são apenas sociais, mas também individuais, além de dinâmicas, contextuais e paradoxais. Logo, compreendo que as nossas opiniões e os nossos próprios valores são representados pelo que acreditamos baseados em nossas interações sociais e culturais, de modo a compartilhar com o próximo o que aprendemos com as experiências.

Embora os estudos de crenças sejam fundamentais para a aquisição e empoderamento dos aprendizes de inglês, enxergo a relevância em investigar as crenças dos professores de inglês a partir das suas vivências e contextos. No início dos anos 30, Dewey (1933) postulou que as crenças se relacionam com as questões que aceitamos como verdadeiras. Posteriormente, Pierce (1958) as define como ideias que se alojam na mente das pessoas como hábitos, costumes, tradições, maneiras folclóricas e populares de pensar. Assim, elas se encontram arraigadas em nossas práticas, existindo ou não a possibilidade de serem transformadas em torno de diferentes construções e esferas sociais.

Por outro lado, diversas concepções de crenças nascem das interações sociais e são ressignificadas diante das reflexões adquiridas em nossas experiências. Além disso, as crenças são construídas juntamente com o conhecimento do sujeito. Alinho-me à Barcelos (2000) ao compreender que as crenças são parte das nossas experiências e estão interrelacionadas com o meio em que vivemos.

#### 2.1.1.1 Crenças sobre ensino-aprendizagem de línguas

A partir das leituras sobre os estudos de crenças, é possível compreender seu papel em relação ao ensino e aprendizagem de língua inglesa. A importância de falar sobre crenças é descrita por Barcelos (2004) em concordância com Hortwitz (1987), Oxford (1990) e Wenden (1987), ao tratar da compreensão do comportamento dos aprendizes de línguas; como as crenças podem contribuir (ou não) para a ansiedade dos alunos ao aprender um novo idioma; da utilização de diferentes abordagens pelo professor; da prevenção de conflitos entre alunos e

professores, e da compreensão das crenças dos professores ao procurar entender a divergência entre a teoria e a prática, além de suas tomadas de decisões e escolhas na relação professor-aluno.

Como as crenças fazem parte da construção do conhecimento, entendi que as interações sociais colaboram para a interpretação, avaliação e percepção de novas formas de pensar e agir mediante ao que os grupos sociais levam como verdades e, compartilham como fatos da vida cotidiana. Barcelos (2004, p. 132), junto às definições de Miller e Ginsberg (1995) e Riley (1997) advoga que as crenças não são somente um conceito cognitivo, mas também social, porque “as crenças nascem de nossas experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca”.

Segundo White (1999), as crenças são dinâmicas e emergentes. Do contrário do que pensam, as crenças não são estáticas nem estagnadas no tempo (Dufva, 2003). A partir destas duas assertivas, as mudanças de ideias e de pensamentos podem acontecer à medida que conversamos com outras pessoas, estudamos, fazemos leituras, entramos em contato com outras culturas e desenvolvemos autocrítica, no sentido que observamos que é possível colocar nossas reflexões em prática. Segundo Lima (2005, p. 22), “a crença não deixa de ser verdadeira para o indivíduo que a possui”. O autor ainda acrescenta que “a crença se modifica na medida em que novas crenças são incorporadas no sistema de crenças de um indivíduo e essas novas crenças podem vir substituir a anterior ou não”. Ademais, em relação a evolução e a mudança de crenças, Kudiess (2005) advoga que:

Não é possível fazer grandes afirmações sobre como as crenças evoluem, mas o que se percebe é que estas, sempre que em contato com novas experiências, passam por um processo de “amadurecimento”, seja através dos questionamentos dos professores, reflexões, conflitos, dúvidas ou simplesmente pela assimilação de novos conhecimentos, informações e aprendizagens, podendo vir a se transformar em outras crenças (sofrem mudanças) ou acomodar novas informações, fazendo com que os professores adaptem às suas crenças a uma situação específica (Kudiess, 2005, p. 41).

Por isso, percebo que conforme ensinamos e aprendemos com o próximo, torna-se possível a oportunidade de entender novos conceitos e desenvolver diferentes estratégias de ensino e aprendizagem de língua inglesa, para nos tornarmos alunos e professores melhores. Na próxima seção, discuto sobre o contexto histórico dos estudos de crenças em Linguística Aplicada.

### 2.1.2 Contexto histórico

O contexto histórico das pesquisas a respeito das crenças em LA, tem por base as informações de que os seus estudos se iniciaram nos anos 80 no exterior (Barcelos, 2004, 2007) com os trabalhos de Horwitz (1985) e Wenden (1986), os quais foram os primeiros no uso do termo “crenças” ao investigar o processo de aprendizagem de línguas de alunos(as) e professores(as). Nos anos de 1990, os estudos ganharam mais visibilidade com diversas defesas de dissertação e artigos científicos com o interesse de investigar o surgimento e a pluralidade de crenças em torno do ensino e aprendizagem de línguas.

No Brasil, Barcelos (1995) contribuiu para os estudos de crenças de alunos e professores de inglês, em processo de ensino e aprendizagem. Além disso, a autora dedicou-se às abordagens de crenças de professores em formação e ao trabalho com professores em serviço. No mesmo campo de estudos relacionados ao trabalho e a formação de docentes de língua inglesa, encontramos Gimenez (1994), cujos trabalhos se relacionam às crenças, valores e histórias de vida de professores(as) aprendizes mediante aos métodos e estratégias de ensino e, na mesma década, Almeida Filho (1993) destaca importância do contexto no entendimento das crenças e na flexibilidade com a cultura de aprender para a mudança e transformação de crenças e concepções.

Enquanto isso, na América do Norte e na Europa, Woods (1996 *apud* Barcelos, 2015) apresentava as reflexões sobre as crenças, ações e estratégias de ensino nas práticas de sala de aula. Já Ellis (1994) aborda as crenças de aprendizagem como influenciadoras do próprio processo, que podem intervir na forma que o professor costuma ensinar. Os estudos sobre crenças constroem uma interessante relação com o uso da linguagem. Nossa linguagem e ações são permeadas das crenças que construímos, desconstruímos, reconstruímos e compartilhamos entre os grupos dos quais fazemos parte. Para compreendermos como se deu o surgimento das crenças de professores e alunos, bem como as causas e as reflexões ao redor desse tema, apresento na seção subsequente as pesquisas dos últimos dez anos que se destacam na literatura.

#### 2.1.2.1 Os estudos recentes sobre as crenças dos professores de inglês

Ao investigar sobre as crenças no ensino de línguas, encontrei importantes exemplos de estudos sobre as crenças relacionadas aos professores de inglês entre os anos de 2013 e 2023. Creio que foi um interessante desafio encontrar tais trabalhos, visto que o foco desses estudos se encontra especificamente nas crenças dos professores em serviço, isto é, atuantes na profissão tanto em instituições públicas ou privadas.

### 2.1.3 Uma breve revisão de artigos e dissertações correlacionados ao tema da pesquisa

Nesta seção, apresento exemplos inspiradores de treze trabalhos envolvendo dissertações e artigos direcionados ao ensino e aprendizagem de língua inglesa a partir das crenças dos(as) professores(as). O primeiro deles é a dissertação de Gonçalves (2015), a qual é um estudo sobre os tipos de crenças na visão dos(as) alunos(as) e dos(as) professores(as). No segundo trabalho, de Barcelos e Silva (2015), encontramos uma descrição sobre a relação interativa entre crenças e emoções, abordando a desmotivação dos alunos e a frustração da escola em relação ao ensino de Inglês.

O terceiro, de Peron (2021), investiga as crenças e as emoções de uma professora de inglês da rede pública durante as atividades de aula em meio a pandemia de covid-19. Durante a revisão de literatura, interessei-me pela dissertação de Dantas (2018), o quarto trabalho, que discorre sobre a identidade dos(as) professores(as) a partir do compartilhamento e leitura dos *memes* no *Facebook*. Os *memes* nesse estudo retratam de forma humorada as crenças, os anseios, frustrações e conflitos vividos pelos(as) professores(as) de inglês, gerando diversos comentários e provocando diferentes reações no ambiente virtual.

O quinto, a dissertação de Silva (2024), trata-se de uma pesquisa qualitativa em relação à influência das crenças e das emoções na formação docente dos alunos(as) a partir da sua construção identitária como professores(as) de inglês. O sexto, por sua vez, é um estudo de caso desenvolvido por Godoy (2020) que apresenta as crenças de uma professora formadora de língua inglesa e de seus alunos(as), cuja relevância enfatiza as crenças e as emoções do professor formador, de modo que elas fossem identificadas na partilha entre a professora atuante na formação docente e seus alunos(as), estudantes do primeiro período de letras de uma universidade pública.

Ainda tratando dos estudos no campo de trabalho com professores em formação, Paula (2023) apresenta uma investigação sobre as crenças e emoções de uma professora estagiária

do projeto de extensão da Universidade Federal de Viçosa (UFV) em relação ao ensino e aprendizagem de vocabulário em inglês e, como esses dois elementos influenciam na sua prática em sala de aula. Nessa área de estudos com ênfase em formações, Pena (2021) estuda as crenças dos(as) alunos(as) e a identidade dos futuros(as) professores(as) de inglês. Indubitavelmente, observa-se a preocupação com as pesquisas direcionadas aos professores, que levam em consideração o que esses profissionais acreditam, sentem e o que constroem em suas experiências.

O artigo de Martins (2021) intitulado “Emoções e crenças na aprendizagem de língua inglesa: um quebra-cabeças com peças lascadas” traz uma interessante leitura sobre a relevância do construto das emoções conectado as crenças, de maneira que ambos os construtos influenciam um ao outro. Neste trabalho, a autora apresenta um recorte de sua tese de doutorado, a qual investigou as crenças de professores(as) de inglês em formação sobre a pronúncia de inglês.

Além dos estudos mencionados anteriormente, destaco o artigo de Aragão (2017) intitulado “Emoções, crenças e identidades na formação de professores de inglês”, no qual investiga a interrelação existente entre crenças e emoções no processo de construção identitária através da formação de um grupo de professores de inglês. Da mesma forma, Vieira (2023) apresenta em sua dissertação uma investigação sobre o amor no ensino de língua inglesa através da identificação das crenças de uma professora e da compreensão da relação entre crenças, emoções e ações.

Embora não seja um texto recente, Colombo-Gomes (2014) contribuiu para meu entendimento sobre como as crenças, o contexto e as reflexões podem ser relevantes para a formação do discurso pedagógico. A partir do momento em que a autora salienta como as crenças emergem no discurso, ela lança luz sobre a influência das interações na interdiscursividade entre o surgimento e a partilha de crenças, disseminadas no discurso. Com essa leitura, pude compreender o papel da reflexão na prática discursiva e como essa reflexão contribui para que haja inquietações e inovações no contexto das práticas de ensino e, assim, ressignificar as crenças no ensino e aprendizagem de língua inglesa.

Todos esses estudos serviram significativamente de inspiração nesta investigação, pois todos dialogam com meu tema. É significativo observar nessa seção que o que esses trabalhos desenvolvem em comum é a existência das crenças alinhadas às emoções em meio aos questionamentos que geralmente surgem em meio às diversas reflexões e durante as interações com educadores(as) em serviço e em formação, trazendo à luz futuros

professores(as) de inglês, a fim de ressignificar o que já se entende como ensinar e dialogar com novas formas de agir e pensar.

#### 2.1.4 Os tipos de crenças e as suas características

Nesta seção, dedico-me a escrever sobre os tipos de crenças e analisar suas características mais evidentes. Em seus estudos, Barcelos (2007) aponta a estrutura complexa das crenças, sobre a qual compreende a importância dos aprofundamentos dos seus estudos. A autora cita o trabalho de Rokeach (1968) que agrupa as crenças em centrais e periféricas, assim como Gonçalves (2015), que utiliza o critério de centralidade para classificá-las diante de suas características. De acordo com Rokeach (1968 *apud* Barcelos, 2007) e Gonçalves (2015), às crenças:

1. Centrais são mais interconectadas com outras, se comunicam mais entre si e a outros sistemas de crenças. As crenças centrais, quando compartilhadas entre as interações, é possível observar a sua capacidade de influenciar as ideias e formas de pensar. Elas se relacionam com a nossa identidade, com o nosso “eu”. Logo, tornam-se relevantes em nosso contexto histórico. Embora eu dedique este tópico às crenças centrais, enfatizo que todas as crenças se originam da nossa experiência direta, que remete ao “ver para crer”. Por essas razões, Barcelos (2007) relaciona as crenças centrais ao que Dewey (1933) chama de “crenças de estimação”, isto é, aquelas às quais não nos desfazemos facilmente.
2. As crenças periféricas, por outro lado, podem ter seus conceitos revistos com mais frequência, já que essas crenças se encontram menos conectadas umas às outras. Segundo Pajares (1992, p. 318), as crenças periféricas “são arbitrárias, menos centrais e têm menos conexões”.

Ao compreendermos o funcionamento da estrutura das crenças, é pertinente observarmos como as crenças são caracterizadas. Dessa forma, alinho-me aos estudos de Barcelos e Abrahão (2006) que analisam e descrevem as crenças da seguinte forma:

- a) **Dinâmicas:** podem ser discutidas, mudadas e transformadas através do tempo. Essas características levam-me a refletir que as crenças não são estáticas, nem precisam permanecer tanto tempo conectadas a uma determinada época. A partir desse entendimento, vejo a importância de analisar a causa do seu surgimento, em qual

contexto elas emergem e como elas podem ser julgadas aos olhos de quem as possui e as compartilha. É interessante observar que mesmo que possamos envolver as crenças em diversas discussões, talvez não seja possível que elas sejam desconstruídas, mas podem ser ressignificadas;

b) **Emergentes, socialmente construídas e situadas contextualmente:** entendo que elas são marcadas pelo andamento das interações e pela compreensão do contexto para que possamos entender as razões pelas quais as crenças existem e se perpetuam. Em relação a continuidade, remeto-me à Gonçalves (2015) que menciona compartilhamento de crenças, a qual diz se elas são compartilhadas por um grupo de pessoas ou apenas por um indivíduo. Assim, observamos se elas são disseminadas em diferentes grupos de pessoas ou são discutidas em apenas em uma roda de conversa. É importante enfatizar que as crenças são incorporadas pelas perspectivas sociais, pois nascem do contexto da interação e na relação com os grupos sociais (Barcelos; Abrahão, 2006);

c) **Experienciais:** as crenças são consideradas resultados do que foi vivido em experiências boas e ruins. Entendo que a nossa maturidade adquirida por meio das vivências cotidianas auxilia a construir as ideias em que acreditamos. Barcelos (2007, p. 114) destaca a fala de Hosefield (2003, p. 39) sobre o fato de que “as crenças dos aprendizes são parte das construções e reconstruções de suas experiências”, com a qual concordo inteiramente;

d) **Mediadas:** na perspectiva atual e sociocultural, Barcelos alinha-se com Alanen (2003) e Dufva (2003) ao caracterizar as crenças como instrumentos de mediação, as quais adquirem a função de regular a aprendizagem e a solução de problemas. Neste raciocínio, percebo uma relação com as diferentes ideias compartilhadas pelos(as) professores(as), as quais eles apontam o que eles acreditam que podem funcionar para viabilizar o aprendizado e ajudar seus alunos(as) a resolverem suas questões, que podem estar baseadas em suas próprias crenças;

e) **Paradoxais e contraditórias:** ao determinar estas duas características, Barcelos e Kalaja (2003, p. 233) postulam que as crenças podem ter lados opostos, que nos direcionam a pluralidade e diversidade de pensamentos. Para as autoras, as crenças são “sociais, mas também individuais e únicas”; são compartilhadas, emocionais, diversas, mas também uniformes.

É também importante salientar que na visão de Barcelos (2007), as crenças também podem ser:

f) **Relacionadas à ação de uma maneira indireta e complexa** (Barcelos, 2007, p. 115), visto que embora elas possuam uma relação interativa, isto é, exerçam forte influência em nosso comportamento ou em nossas atitudes, nem sempre tomamos as decisões de acordo com que acreditamos. O contexto tende a ser um significativo fator para a relação entre as tomadas de decisões e a coerência com as nossas crenças.

Ao discorrer sobre a natureza das crenças, percebo que elas se atrelam ao conhecimento prévio que carregamos conosco, ao aprendizado que adquirimos com as interações sociais, com as experiências que trocamos e com os momentos que vivenciamos. Nesse sentido, alinho-me aos estudos de Gonçalves (2015) ao compreender que, a partir do cotidiano escolar, as ideias que originam e compõem as crenças podem ser observadas e compartilhadas não só entre os professores em si, mas também entre os(as) alunos(as).

Gonçalves (2015) dialoga com Törner (2002) ao explicar que as crenças vêm dos processos cognitivos e da interação social, compostos por declarações individuais, suposições, comprometimento, ideologia, atitudes, posições, rumores, imagens mentais, representação visual, impressões e experiências. Quando se trata das crenças relacionadas aos professores de língua inglesa, é possível notar que elas se manifestam na maneira de ensinar, nas vivências nas salas dos professores, nas postagens nas redes sociais e nos próprios conceitos ao orientar outros professores em formação. Na próxima seção, apresento uma reflexão sobre a influência que as crenças podem exercer na vida cotidiana do professor de inglês.

#### 2.1.5 Uma reflexão sobre as crenças centrais na vida do professor

De acordo com Dewey (1933), as crenças centrais são conhecidas como crenças de estimação, isto é, nos apegamos e dificilmente nos desfazemos facilmente, justamente por já se encontrarem interligadas às outras crenças adquiridas há mais tempo. Tais crenças se relacionam com o contexto social em que vivemos e aprendemos, fazendo parte do que internalizamos ao longo da vida.

Alinho-me à Barcelos (2007) em relação à visão de que as crenças centrais estão associadas às nossas emoções e identidades. É inegável o fato de que professores(as) também carrega muitas crenças consigo e, tendem a se tornar mais resistentes às mudanças. Por isso, é

preciso uma constante reflexão acerca da diversidade de ideias e pensamentos em meio a cada tentativa de desconstruir o que está arraigado, em meio às vivências nos ambientes escolares, nas interações com outros professores de inglês, em treinamentos para cursos de idiomas, até mesmo no cotidiano familiar.

Em relação ao efeito que as crenças centrais podem exercer sobre os nossos pensamentos e ações, destaco uma afirmação de Woods, Colombo-Gomes e Barcelos (2021) ao mencionarem que “crenças são poderosas ao determinar como nós atuamos e reagimos, por causa do poder emocional, e, portanto, superam, obscurecem ou sobrecarregam “fatos”, “dados” “informações”, isto é, coisas que chamamos de conhecimento. Podemos afirmar que as crenças e emoções estão mais do que interrelacionadas (Barcelos, 2013), ambas são indissociáveis e estão relacionadas à maneira como ensinamos e aprendemos, mediante às convivências com os colegas de trabalhos, os alunos em salas de aulas, além em sala de aula, além dos valores pessoais incorporados no ambiente familiar.

Embora as crenças sejam certezas, que agem sobre nossas ações cotidianas e interagem com as nossas emoções, como aponta Aragão (2017), é importante dialogar sobre os contextos socioculturais onde nascem determinadas crenças. Ao analisar as características das crenças centrais, é importante buscar compreensão sobre os fatores contextuais, os quais exercem um papel fundamental na forma de acreditar em um determinado ponto de vista. Dessa forma, compartilho da mesma preocupação de Barcelos (2004) em não apenas questionar quais são as crenças em torno de alunos(as) e professores(as), mas quais a sua função no contexto.

Uma das crenças comumente reproduzidas em relação ao aprendizado de inglês na escola pública, é “Não sabem nem a falar o português, quanto mais o inglês”. Tal mito refere-se a ideia de que para aprender um idioma estrangeiro, é necessário ter domínio sobre a forma normativa do idioma nativo, o que ilustra uma narrativa preconceituosa, não considerando o que o aluno já conhece de sua própria língua nativa e assim, retirando o seu direito de aprender uma língua estrangeira por já considerá-lo incapaz sem conhecer suas habilidades linguísticas.

Essa crença já foi ressignificada pela prática do ensino bilíngue, já que não dominar a gramática normativa da língua portuguesa não impede que o aluno consiga aprender a língua inglesa. Entretanto, dentro do contexto socioeconômico das escolas públicas nos bairros mais pobres, essa crença ainda é frequentemente reproduzida tanto pelos(as) alunos(as) do ensino fundamental e EJA, quanto pelos próprios(as) professores(as).

Existe um significativo equívoco dentro dessa fala, o qual é importante que nos atentemos: com as iniciativas de inclusão digital, acesso à cultura digital, ao turismo internacional e à globalização, muitos alunos já se sentem encorajados a aprender inglês e o argumento “se eles não falam português como vão aprender inglês, espanhol ou italiano?” não mais cabe nesse caminho (Miccoli, 2011). Coaduno-me com as palavras de Miccoli em sua determinação de que a importância da língua estrangeira dá lugar à sua necessidade num contexto de distâncias encurtadas e, cada vez mais, transnacional.

Ao refletir sobre tais questões, compartilho do pensamento de Scheyerl (2009 *apud* Almeida Filho, 1993) que considera a importância da cultura de aprender por ser uma das forças atuantes na aprendizagem de língua estrangeira e que incorpora as crenças, os mitos, os pressupostos culturais dos aprendizes durante seu aprendizado. Além disso, acredito que se tornarmos o ambiente de aprendizagem favorável à construção do pensamento crítico com debates, pesquisas, vivências, interações e trocas, será possível enxergar as crenças com um olhar transformador.

#### 2.1.6 A relevância do contexto no processo de investigação das crenças

Ao escrever sobre os conceitos e características das crenças, aponto a importância do contexto ao investigar os surgimentos das crenças. Saliento que o contexto nos auxilia a compreender a leitura do cotidiano em nossa volta e assim, concordo com Freire ([1996] 2006, p. 81) sobre a ideia de que “é preciso ir ‘lendo’ cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com que trabalhamos fazem do seu contexto imediato e do maior de que o seu é parte”.

Os contextos nos quais os(as) professores(as) se encontram inseridos podem exercer uma forte influência na construção de conceitos e podem contribuir tanto para o surgimento quanto para a resignificação das crenças. Barcelos (2006) aponta uma relação dos fatores que são atribuídas aos contextos situacionais, tais como: a rotina da sala de aula, as formas de aprender, as crenças dos(as) professores(as) sobre as expectativas e as crenças dos alunos e as políticas públicas escolares das quais dependemos para alcançar os nossos objetivos de ensino.

Além disso, esses fatores apresentam realidades que tendem a se opor às expectativas quanto ao planejamento, à aplicação de conteúdo e avaliação. A divergência entre expectativa

e realidade remete a relação entre crença e ação, a qual Richardson (1996) chama de hermenêutica, isto é, que situa o pensamento e as ações do professor dentro das complexidades dos contextos de ensino. Desse jeito, parece-me que nem tudo que esperamos das nossas aulas, pode se tornar realidade, visto que é interessante levarmos em consideração que o contexto não se trata de um conceito estático, um recipiente para interação social, mas de um conceito dinâmico, constituído socialmente e sustentado interativamente (Goodwin; Duranti, 1992).

Os tipos de contextos nos quais nos inserimos cotidianamente trazem uma reflexão sobre as nossas próprias crenças, remetendo as nossas perspectivas sobre o ensino de inglês e a realidade da vida escolar. É o que muitas vezes levamos conosco ao antigo debate sobre a diferença entre discurso e prática. Além dos fatores contextuais mencionados por Barcelos (2006) dentro da perspectiva escolar, se inserem as salas cheias, os alunos desmotivados, a falta de investimento em tempo e dinheiro para o ensino de línguas e a proficiência precária dos alunos.

Dufva (2003) destaca que as crenças trazem vestígios de contextos aos quais o indivíduo esteve exposto. Dessa forma, a importância de entender o contexto em que professores(as) e alunos se encontram nos direciona à tentativa de estabelecer uma relação coerente entre as crenças que compartilhamos, as nossas vivências, e as emoções adquiridas em nossa prática em sala de aula.

#### 2.1.7 O papel das interações na abordagem das crenças

Escrever sobre a importância das noções de contexto para o entendimento das crenças, motivou-me a direcionar um novo olhar para as interações, das quais emergem diversos tipos de crenças e emoções compartilhadas não apenas por alunos ou professores, mas por diretores, responsáveis de alunos, entre outros membros da sociedade. Segundo Dufva (2003), as crenças resultam de processos de interação em que o indivíduo está envolvido durante o período da vida. Logo, ao compartilharmos nossas vivências, anseios e curiosidades, observo que as interações favorecem que as crenças que, por meio delas emergem, sejam construídas, desconstruídas, reconstruídas ou ressignificadas.

Dufva (2003) postula que a linguagem é um mediador importante das crenças e salienta que as práticas discursivas de uma comunidade e sua importância têm um efeito claro

sobre a criação ou o surgimento de crenças. Por sua vez, Almeida Filho (1993) destaca a importância de conversarmos sobre como aprender a aprender, o que pode ser favorecido pela dinâmica das interações em que se inserem no contexto do “outro” com quem dividimos as nossas opiniões, partilhamos das nossas esperanças e perdemos o medo de mostrar as nossas emoções, as quais são acompanhadas das crenças adquiridas ao longo das nossas experiências.

Ao analisar os estudos sobre o conceito e o surgimento das crenças, é possível observar que suas definições são enfatizadas pelo aspecto cultural e pela natureza social (Barcelos, 2004). Ao acreditarmos que as crenças não surgem sozinhas, somos levados ao entendimento que existe uma relação dialógica com um determinado grupo de pessoas que exercem o direito de expor a sua verdade e de estar dispostos a ouvir diversos tipos de discurso. Ademais, Barcelos (2004) postula que as crenças incorporam as perspectivas sociais, pois nascem no contexto da interação e na relação com os grupos sociais.

Uma vez que as crenças não são apenas um conceito cognitivo, mas também um conceito social (Barcelos, 2004), torna-se justo e compreensível o olhar voltado para as interações na perspectiva da troca de crenças entre professores(as) de inglês, com base em seu conhecimento de mundo ao viver em sociedade. A relevância de interagir com o outro está relacionada com a ideia de não mais enxergar somente a si próprio, mas olhar à sua volta e se permitir conhecer o outro para, então, entender a si mesmo. Dessa forma, as crenças são dinâmicas, emergentes, socialmente construídas e situadas contextualmente.

Por outro lado, os estudos de Woods (1996 *apud* Barcelos, 2015) mostram uma forma diferente de enxergar as crenças. O fato de elas serem dinâmicas e sociais, implica que elas podem influenciar não somente o comportamento, mas também a forma como as decisões são tomadas pelos(as) professores(as) (Woods, 1996, p. 199 *apud* Barcelos, 2015). O surgimento das crenças pode estar ancorado em diferentes relações que construímos no cotidiano através das interações que vivemos na sala dos professores, nas escolas de inglês, numa conversa entre amigos e até na família.

Ao desenvolver uma reflexão sobre crenças a partir das interações sociais, compartilho as ideias de Dewey (1933) que indica um caráter social e contextual das crenças através do conceito de experiência e seus princípios de continuidade e interação. O autor também contribui para o lado reflexivo à medida que os(as) professores(as) se permitem analisar suas próprias crenças a partir das emoções vividas. Segundo o autor, a partir da reflexão, a qualidade da experiência se transforma. Enfim, a construção das relações com outros(as) professores(as) no contexto ensino e aprendizagem abre portas para a possibilidade de não

trocar apenas experiências, porém ajudar a resolver problemas e a tomar decisões, com o intuito de promover uma aprendizagem verdadeiramente significativa.

Na primeira seção deste capítulo, escrevi sobre os estudos sobre as concepções de crenças no ensino e aprendizagem de língua inglesa, sob o olhar de Barcelos e Abrahão (2006), Dufva (2003) e Leffa (2007) e, além da leitura de Woods (1996 *apud* Barcelos, 2015), Gonçalves (2015) e Barcelos e Kalaja (2003). A partir desses estudos, remeto-me a Woods, Colombo-Gomes e Barcelos (2021) para destacar a importância dos estudos de crenças alinhados ao conhecimento, visto que as crenças não são apenas onipresentes, mas também valiosas e necessárias.

Por meio desse pressuposto, considere o desenvolvimento deste capítulo relevante pela necessidade de entender não apenas quais tipos de crenças podem emergir através das interações nos grupos sociais, mas reconhecer os estudos relacionados às causas e intenções que as sustentam. Em seguida, na segunda seção deste capítulo, retrato a natureza das emoções no ensino de língua inglesa e a sua grande relevância nos estudos alinhados às crenças.

## **2.2 Emoções no ensino e aprendizagem de línguas**

Os estudos das emoções no campo do ensino e aprendizagem de inglês contribuíram para a compreensão das nossas ações em sala de aula. Hargreaves (1998) nos proporciona reflexões sobre o trabalho emocional vivido pelos(as) professores(as) diante dos desafios de sala de aula, assim como a importância do entendimento de suas emoções quando elas são compartilhadas. Além disso, o autor evidencia como as nossas emoções podem influenciar as relações com nossos alunos e com a comunidade educacional. Barcelos (2015) e Aragão (2017, 2022) alinham crenças e emoções ao contexto da formação e ao trabalho do docente de inglês em sala de aula. Nessa perspectiva, Woods, Colombo-Gomes e Barcelos (2021) incluem as emoções no campo de estudos como uma relevante área do conhecimento capaz de auxiliar nas reflexões e práticas dos(as) professores(as) de inglês. Da mesma forma, Benesch (2017) discorre sobre diferentes abordagens nos estudos das emoções dentro da linguística aplicada.

A fim de fornecer um aprofundamento desse tema, apresento os pressupostos teóricos sobre as emoções através das seguintes subseções: (i) o contexto histórico em torno das pesquisas sobre emoções; (ii) estudos recentes direcionados às emoções dos(as) professores(as) de inglês; (iii) os conceitos de emoções, (iv) diferentes olhares sobre as emoções; (v) a natureza das emoções no cotidiano do professor; (vi) o poder das interações no aflorar das emoções; (vii) a relação entre crenças e emoções no ensino de inglês; (viii) a importância das emoções na formação dos (as) professores (as) e (ix) o sentido do emocionar perante as reflexões e ações.

### 2.2.1 O contexto histórico em torno das pesquisas sobre emoções

De acordo com Barcelos *et al.* (2022), as primeiras pesquisas em torno das emoções na linguística aplicada já estavam presentes desde os anos 1970. À princípio, as preocupações abordavam os estudos sobre motivação e atitudes de alunos e professores na perspectiva da afetividade na aprendizagem (Gardner, 1972). No início dos anos 2000, as pesquisas sobre emoções na Linguística Aplicada começaram a se destacar no Brasil (Aragão, 2022) e, direcionaram as suas preocupações para o modo que os alunos manifestavam as suas emoções durante o processo de aprendizagem (Dewaele, 2010; Pavlenko, 2005, 2006).

Na primeira metade da década de 2010, acontece a “virada afetiva” (Pavlenko, 2013), cujo interesse tem impactado e alargado o espectro da pesquisa sobre o papel das emoções no ensino e aprendizagem de uma língua (Barcelos, 2015). Embora, seja importante acompanhar o contexto histórico das pesquisas envolvendo as emoções dos aprendizes de línguas, enfatizo que não se pode esquecer de direcionar um olhar para o surgimento das pesquisas sobre as emoções pelas perspectivas dos(as) professores(as) de línguas, por tantas vezes eles vivenciarem diferentes situações em sala de aula que requer uma atenção especial as suas emoções que movem suas crenças e valores.

No início de 2010, surgiu a necessidade de investigar e entender os tipos de emoções que os(as) professores(as) sentiram em relação a sua prática, seus alunos, seus colegas e seus contextos educacionais (Barcelos, 2022; Aragão, 2022). A partir da importância desses estudos, Barcelos (2015) explica que “o interesse pelas emoções em LA é baseado na crença de que o gerenciamento bem-sucedido das emoções pode levar os(as) alunos(as) uma aprendizagem bem-sucedida” (Barcelos, 2015, p. 67). Portanto, a autora aponta para a

reflexão sobre a capacidade das emoções em influenciar os professores no desenvolvimento das suas práticas, assim como em suas crenças e tomadas de decisões nas estratégias de sala de aula.

Antes de abordar o tema “emoções”, faz-se importante destacar o pensamento de Rajagoplan (2004), o qual gravita em torno do fato de as emoções terem sido deixadas de lado como área de conhecimento nos estudos da linguagem, enquanto a racionalidade, a razão e a cognição andam lado a lado com a linguagem. Nesse caminho, remeto-me, novamente a Woods, Colombo-Gomes e Barcelos (2021) que apontam que crenças e emoções se relacionam com questões subjetivas, as quais não costumam ser valorizadas no campo de pesquisa. No entanto, novos estudos apareceram com a preocupação em trazer questões subjetivas como crenças e emoções para o centro das discussões. Existem inúmeras pesquisas em torno das emoções dos(as) professores(as), como o trabalho de Aragão (2022) sobre as experiências e emoções de estudantes de um curso de formação inicial para professores(as) de inglês ao cursarem uma disciplina no ambiente digital, e os estudos de Aragão (2023) em parceria com Guedes (2023) e Ribeiro (2023) correspondente as experiências exitosas e emoções vividas por professoras de línguas na pandemia e a partilha dessas experiências no grupo de *WhatsApp*. É sobre alguns desses estudos que a próxima seção tratará.

### 2.2.2 Estudos recentes sobre as emoções dos(as) professores(as) de inglês

O recente trabalho de Aragão (2023), referente ao texto “Emoção, linguagem, reflexão e ação”, apresenta um panorama histórico parcial dos estudos sobre emoções, ressaltando as inter-relações entre emoção e outros fenômenos como o contexto sociopolítico, a cultura, identidades e a emergência no período pandêmico. Além disso, o autor discorre sobre a importância da decolonialidade na desconstrução de crenças e sobre a influência do patriarcado acerca da construção do pensamento.

Alinhado a Maturana (1998), Aragão (2023) discorre sobre a Biologia do Conhecer, a qual caracteriza-se pelo entrelaçamento do emocional com o racional da linguagem, destacando o papel das emoções nas vivências no cotidiano. Compreende-se que nessa concepção, a linguagem é o fundamental na articulação das nossas reflexões. Dessa forma, são considerados válidos os sentimentos dos participantes, valorizando a afetividade e vendo no emocionar, as mudanças nas ações.

A partir das reflexões em torno da afetividade e das interações, Aragão (2017), em “Emoções e ações de professores no *WhatsApp*”, utiliza o aplicativo de troca de mensagens para investigar como os(as) professores(as) participantes se sentiam usando os recursos de áudio no *WhatsApp* e se tais professores(as) se sentiam mais seguros e confiantes em se comunicar em inglês através destes recursos. O papel das emoções torna-se relevante em um contexto em que é possível para os(as) professores(as) se expressarem não apenas com mensagens, mas com *memes* e figurinhas relacionadas ao desafio de praticar o inglês.

Em relação aos estudos abordando os sentimentos, emoções e pensamentos a partir do olhar dos professores, a pesquisa intitulada “*English Language Teacher’s Emotional Vulnerability in the Era of Self-Branding on Social Media*” desenvolvida por Nejadghanbar, Song e Hu (2024), trata de forma sensível a vulnerabilidade e a identidade dos(as) professores(as) de inglês em relação à promoção da sua própria marca nas redes sociais. Considero de grande relevância esse trabalho por se tratar de uma investigação sobre como os(as) professores(as) se sentem ao se depararem com o apelo das mídias sociais, em especial do *Instagram*, em divulgar seus trabalhos a fim de conseguir alunos e obter êxito econômico, com base no discurso neoliberal e nas novas concepções de trabalho.

Da mesma forma que uma rede social, tal como: o *Instagram*, possa ser um espaço conhecido por deixar aflorar diversos tipos de emoções, é possível considerá-la como uma rede capaz de produzir conhecimento e compartilhar informações entre os usuários interessados no aprendizado de língua estrangeira. Moura e Martins (2022), também, apresentam um importante trabalho sobre as emoções dos “seguidores-aprendizes” no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa no *Instagram*. Nesse estudo, os autores investigam quais tipos de emoções são geradas ao longo das interações entre professores(as) e aprendizes e assim, refletem sobre que papel as emoções desempenham no contexto do ensino de inglês através das redes sociais. Desse modo, é visivelmente importante perceber que a tecnologia é uma aliada a favor do entendimento das relações entre emoção, ação, reflexão e trocas de experiências.

Barcelos (2015) desenvolve uma escrita reflexiva sobre os estudos relacionados ao papel do letramento emocional, partindo da importância de trabalhar as habilidades emocionais no ambiente escolar mediante os conflitos em torno de professores e alunos. A autora nos convida a entendermos que as emoções precisam ser naturalizadas não apenas entre o meio docente, mas reconhecidas entre os alunos. Além da presente reflexão, a autora discorre sobre a relevância de validar as emoções que nós, professores de Inglês, adquirimos devido aos momentos desafiadores em nossa carreira.

Ao ler sobre os temas desenvolvidos pelas pesquisas aqui destacadas, observei a preocupação com o trabalho de ouvir os(as) professores(as) de forma cuidadosa e respeitosa, de forma que eles conseguissem expor seus anseios, esperanças, medos e expectativas, com a finalidade de refletir sobre o que pode ser feito para garantir melhorias na qualidade de seus trabalhos, além de auxiliar a promover seu olhar crítico junto a sua autoconfiança, diante dos acontecimentos do contexto político e socioeconômico, o qual os afeta tantas vezes nos dias de hoje. Na subseção a seguir, discorro sobre os conceitos de emoções na visão de Benesch (2017), Barcelos (2015, 2022), Aragão (2022), White (2018) e Zembylas (2004).

### 2.2.3 Diferentes olhares sobre as emoções

Um fato interessante acerca dos estudos sobre emoções que eles já existiam no campo da filosofia de Platão, Aristóteles e Descartes (Aragão, 2017). No entanto, as abordagens envolvendo emoções foram consideradas subjugadas à razão diante do que a sociedade passou a considerar relevante como objeto de estudo, uma vez que as emoções possuem características subjetivas e complexas, as quais se tornam individuais a cada ser humano. Assim, em meio à lógica imediatista das exigências da sociedade predominantemente patriarcal e capitalista, as emoções foram pertencentes a uma posição secundária, comparada à ênfase dada à razão. É essencial compreender que o que nos torna humanamente diferentes é a nossa capacidade de refletir sobre o que queremos, de questionar o que fomos ensinados a acreditar e externalizar os nossos pensamentos, através da linguagem. Como seres humanos, adquirimos a característica de estarmos em parceria, podendo cuidar do outro para evoluirmos juntos. O conviver se dá na linguagem, isto é, na coordenação das ações e na confiança recíproca, na aceitação legítima do outro e no fazer as coisas em conjunto (Aragão, 2019). Mesmo que a emoção “seja associada ao infantil, ao irracional ou ao feminino” (Aragão, 2023, p. 28), é no seu fluir que conversamos, buscamos novas crenças e adquirimos diferentes estratégias de ensino e aprendizagem. Nesta seção, apresento diferentes propostas para tratar as emoções a partir dos conceitos existentes. A primeira delas é a da pesquisadora americana Sara Benesch.

### 2.2.3.1 A proposta de Benesch

De acordo com Benesch (2017), há três abordagens que trabalham os conceitos de emoções em torno das relações sociais e do desenvolvimento humano: biológica, cognitiva e pós-estruturalista ou discursiva. Segundo a autora, a Abordagem Biológica (AB) define a emoção como inata, sendo universalmente compartilhada por todos os seres humanos, independente da história e elementos identitários, tais como raça, classe social, gênero e etnia. Segundo tal abordagem, as emoções ocorrem através do funcionamento cerebral, sem ser influenciadas pelo meio externo ou pelas relações de poder.

Benesch (2017) desaprova as abordagens estruturalistas e cognitivistas. Uma de suas críticas é acentuada em relação à pesquisa de Ekman (1993), cuja visão estruturalista afirma que as emoções podem ser distinguidas e estudadas isoladamente. Além disso, justifica a autora, os métodos científicos devem ser empregados para oferecer evidência física da existência de emoções.

Ao explicar o funcionamento da Abordagem Cognitiva (AC) das emoções, Benesch (2017) menciona as Emoções Básicas de Darwin (*Basic Emotions*) e apresenta a teoria de Ekman (1993) que introduziu sete tipos de emoções, tais como: a felicidade, a tristeza, a raiva, o medo, o nojo e o interesse, com a inclusão de surpresa.

Benesch (2017) também advoga que a abordagem cognitiva busca entender as emoções enquanto elas operam em cada mente individual, e como elas influenciam no bem-estar das pessoas com o objetivo de desenvolver sua performance e processo de aprendizagem. Ela reitera que, ao buscar entender o caráter dessa abordagem, é essencial compreender que o que diferencia a perspectiva cognitiva da perspectiva biológica é que as emoções são caracterizadas como processos, não como estados (Moors *et al.*, 2013 *apud* Benesch, 2017, p. 21).

Nessa reflexão, as emoções não são apenas reações físicas do corpo, mas são eventos em constante mudança, com episódios em evolução (Oatley; Johnson; Laird, 2014, p. 134 *apud* Benesch, 2017, p. 21). Dessa forma, embora a abordagem cognitiva considere o aspecto físico sobre as emoções, a estimativa consciente e inconsciente diante das situações também é enfatizada, levando em consideração a relação entre o processo físico e mental.

Conforme menciona Benesch (2017), na perspectiva de reconhecer as emoções não apenas pelos aspectos físicos, é possível alinhar-se a Barret (2012), visto que ele discorre sobre o processo de interpretação das emoções de forma que as palavras se tornam

fundamentais para esta função. De acordo com Barret (2012), o linguajar é um dos níveis de emoção que deve ser medido ao lado dos outros componentes. No entanto, como Benesch destaca, Scherer (2005) cita as dificuldades em medir todas as emoções devido à complexidade da relação entre as sensações corporais e as emoções (Harding; Pribram, 2009 *apud* Benesh, 2017).

Nesse sentido, “nem todas as sensações corporais estão ‘articuladas como emoções’ e nem todas as emoções correspondem às particulares sensações corporais” (Harding; Pribram, 2009 *apud* Benesh, 2017, p. 26). Logo, é vital a compreensão de que diversos tipos de emoções podem emergir nas construções sociais, entendendo que elas podem passar por distintas interpretações e estados.

Benesch (2017), também, advoga que a abordagem pós-estruturalista ou discursiva está centrada nas emoções como formas de promover justiça social e igualdade, e define as emoções relacionadas ao poder, discursivas e socialmente construídas. A identificação das emoções não ocorre apenas mecanicamente nas expressões corporais e faciais, mas suas manifestações são construídas de forma plural nas interações sociais. A autora apoia-se nos pressupostos de Harding e Pribram (2009) para estabelecer que as emoções podem ser avaliadas de acordo com os contextos históricos ou situações socioculturais. Ademais, Benesch (2017) apoia-se em Jaggar (1988, p. 157) para salientar que as emoções são reflexões das “formas predominantes da vida social”. Assim, entendo que o modo como nos manifestamos emocionalmente acontece sob a forma como somos condicionados a expor o que sentimos em nossas vivências.

Por fim, Benesch (2017) descreve como a abordagem discursiva trabalha com as emoções por meio das vivências cotidianas, o que parece ser um aliado na construção das emoções vividas pelos professores:

[...] diferente das concepções biológicas e psicológicas, uma abordagem político-cultural teoriza as emoções não como coisas internas ou estados possuídos por humanos, mas, ao invés, o efeito de uma experiência com objetos, incluindo ideias, memórias, pessoas, eventos, atividades, lugares, entre outros (Benesch, 2017, p. 28).

Observamos, dessa forma, que o interesse de Benesch está na forma como as emoções são representadas nas conversas de professores de inglês, visto que os tipos de emoções podem surgir nas interações à medida que os professores se permitem expor as suas questões.

### 2.2.3.2 A proposta de White

Diferente de Benesch (2017), White (2018) descreve cinco abordagens relacionadas à investigação das emoções denominadas: a) psicológica: possui ênfase em emoções como ferramentas para desenvolver o aprendizado; b) socioconstrutivista: baseada na teoria sociocultural; c) interativa: com destaque nas emoções como socioculturais e discursivas d) neuropsicológica: com foco nas emoções que podem expressar positividade ou negatividade; e) dialógicas: as emoções como elemento central da agência. Percebo a relevância da abordagem neuropsicológica como forma de identificar quais tipos de reações aparecem quando emoções como a ansiedade, a preocupação, o estresse, a tristeza e a frustração são externalizados.

De forma similar, essa abordagem é capaz de nos ajudar a compreender como as emoções tais como alegria, a calma, a excitação e a motivação afloram. Portanto, a abordagem socioconstrutivista torna-se de grande interesse, devido ao fato de que observamos a manifestação das emoções por meio das relações construídas e com os eventos vivenciados.

A partir das perspectivas descritas acima, observamos que as emoções são estimuladas por fatores externos, originados pela construção das relações cotidianas. É possível, também, entender que as emoções nascem de diferentes interações, nas quais as pessoas compartilham suas experiências continuamente.

### 2.2.3.3 A proposta de Zembylas

Segundo Zembylas (2004), as emoções são práticas discursivas representadas pela linguagem. Assim, é através das interações sociais que as emoções desempenham papéis fundamentais e direcionam o que as pessoas dizem e fazem. Desse modo, as emoções influenciam nossas ações, atribuindo características à nossa personalidade e às nossas iniciativas.

Zembylas (2004), a partir do contexto escolar, aponta que os professores experienciam emoções, tais como: a raiva, a ansiedade e a vulnerabilidade, devido às exigências e confrontos no cotidiano de salas de aula. Da mesma forma, esses professores vivenciam as emoções de empatia, de bondade e de calma entre os diálogos e trocas de experiências com

alunos e companheiros de profissão. Segundo o autor, essas emoções nascem nas interações sociais onde os professores, na verdade, se tornam capazes de regulá-las e adaptá-las de acordo com as necessidades de cada situação por eles vivenciadas.

Assim como Benesch (2017, 2018) e Zembylas (2003, 2004) adotam a perspectiva pós-estruturalista. Ambos os autores apontam que a definição das emoções ocorre por meio de construções sociais a partir das vivências, interações, conflitos e desafios do cotidiano. Na perspectiva discursiva e pós-estruturalista, segundo Benesch (2018), o ato de dar nome às emoções se refere não apenas ao caráter lexical, fonético ou sintático, mas ao processo social de nomeá-las.

Estabeleço uma relação com perspectiva de Benesch ao citar um exemplo de um professor que alega sentir “borboletas no estômago” antes de entrar em sala. Para a autora, aprendemos a determinar que esse tipo de emoção é, geralmente, considerado ansiedade. No entanto, alinho-me a Benesch ao entender a importância de refletir sobre o que motiva o que está por trás da ansiedade do professor, quem nomeou essa emoção, em que contexto ela se encontra e por quais processos sociais o professor passa até que possamos concluir que ele possui ansiedade.

Zembylas (2003), por sua vez, afirma que os professores experienciam e expressam as suas emoções não apenas como disposições pessoais, mas como construções que vêm de seus relacionamentos sociais e sistemas de valores em suas famílias, culturas e situações escolares. Tais relacionamentos influenciam profundamente em como e quando as emoções são construídas, expressas e comunicadas. A partir dessas reflexões, percebo que para a abordagem discursiva e pós estruturalista, o surgimento e a definição das emoções são resultados de fatores contextuais e de vivências que revelam os processos sociais de categorizar, nomear e rotular.

#### 2.2.3.4 A proposta de Barcelos *et. al.*

Barcelos (2015), por sua vez, define as emoções “como construídas discursivamente e vistas como processos, que modelam e são também modelados pelo contexto sociocultural. Como tais, elas são interativas, dinâmicas e formam uma rede complexa” (Barcelos, 2015, p. 309-310). Assim como na perspectiva pós-estruturalista e discursiva de Benesch (2017) e Zembylas (2004), o processo de definir as emoções é socialmente aprendido de forma que o

fato de entender sobre como elas surgem e como reconhecê-las, dá-se através das situações cotidianas.

De acordo com Barcelos (2015), as emoções são vistas como “constantemente geradas, desdobradas, e modificadas por meio de múltiplos efeitos recursivos em qualquer momento”. Além disso, na perspectiva de Barcelos (2018) a definição de emoções se relaciona a movimento, transformações e mudanças, nas quais o “bem” o “mal” coexistem na vida de nós, seres humanos. Para a autora, o fato de as emoções boas e ruins conflitarem faz parte do processo crítico de mudança e do seu poder transformativo.

Logo, é possível compreender que não vivenciamos apenas um tipo de emoção no decorrer dos dias. Na verdade, aprendemos a conviver e a lidar com diversos tipos de emoções que se movem todos os dias. Dessa forma, ainda que as emoções sejam conflitantes em nossas vidas, entendo que elas podem ser grandes aliadas nas reflexões sobre as nossas crenças, expectativas, comportamentos e ações. Após ter apresentado diferentes abordagens para o estudo das emoções, dedico a próxima seção à perspectiva de Maturana (1998) acerca da natureza das emoções e a da função das interações.

#### 2.2.4 A natureza das emoções e a importante função das interações com base na Biologia do Conhecer

Segundo a Biologia do Conhecer (Maturana, 1998), a convivência humana é essencial para que as emoções sejam descritas por meio da linguagem. Conforme seus estudos, “a origem da linguagem se interrelaciona às emoções a partir de um viver que tem se conservado ao longo de uma longa história evolutiva toda vez que uma criança retoma a história da espécie, em sua história individual” (Aragão, 2019 *apud* Aragão, 2023, p. 32). Nesse pressuposto, a função da comunicação está em sinalizar as nossas necessidades emocionais, através da linguagem, já que o entrelaçamento entre o linguajar e as emoções gera “o conversar como principal modo de viver humano” (Aragão, 2023. p. 32).

A partilha das emoções por meio do ato de conversar e ouvir, possibilita a forma com que a administramos mediante aos problemas e situações desafiadoras. Aragão (2019) destaca que “o conversar tem a ver com a ideia de dar voltas com o outro ou consigo mesmo, um entrelaçar de linguagens e das emoções” (Aragão, 2019, p. 252). Dessa maneira, reflito que não evoluímos somente ao pensarmos de modo indiferente ou individualista, mas ao

aceitarmos que evoluímos melhor na coletividade. Através das reflexões de Aragão (2019), entendo que conversar possibilita a ideia de compreender, ouvir, refletir e aprender em um longo intercâmbio de ideias. Portanto, a prática do conversar ajuda a observar as nossas emoções e as emoções de outros seres humanos e buscar diferentes formas compreender e acolher o próximo.

Pautado pela visão de Maturana (1998) e Aragão (2017) define emoções como “disposições corporais que embasam a cognição, as ações e as relações possíveis em um determinado momento”. Essas disposições remetem-se aos movimentos, os quais afloram ao depararmos com os desafios e problemas do dia a dia, no fluir das relações, na troca de experiências, no ensinar e no aprender. Segundo Aragão (2022), “os sentimentos são descrições na linguagem das emoções observadas no fluir de nossas ações, pensamentos e ações”. Logo, é por meio da linguagem que os sentimentos são resultados das nossas emoções adquiridas nas ações cotidianas.

Ao refletir sobre a natureza das emoções na vida cotidiana, alinho-me a Aragão (2023), que descreve essa natureza como um fenômeno emocional, o qual circunscreve as dinâmicas relacionais em que nos movemos. Nesse pressuposto, é possível compreender que as emoções estão presentes em nosso dia a dia, independente do contexto em que nos inserimos, influenciando em nossas atitudes e tomadas de decisões. A partir desse raciocínio, ratifico as palavras de Maturana, pois “não há ação humana sem uma emoção que a estabeleça como tal e a torne possível como ato” (Maturana, 1998, p. 22).

Aragão descreve que a conduta reflexiva torna as nossas ações coerentes com as emoções e o linguajar é capaz de distinguir e nomear uma emoção. No caminho dessa reflexão, Aragão (2023) enfatiza o argumento de Maturana e Block (1996 *apud* Aragão, 2023):

[...] como ocidentais, que vivem uma cultura patriarcal, a emoção tende a ser qualificada como boa ou má, positiva ou negativa dependendo do grau de interferência na razão. Falamos frequentemente em controle de emoções, e assim acabamos por negá-las, nos deixando cegos de nós mesmos, de nossas emoções e, portanto, de nossas ações (Maturana; Block, 1996 *apud* Aragão, 2023, p. 28).

Segundo Aragão (2023), na Biologia do Conhecer, a linguagem é tomada como um fenômeno chave para articularmos nossas reflexões. A partir da citação acima, entendo o relevante papel do acolhimento das emoções dos(as) professores(as) e a prática cotidiana do interagir e do conversar, a qual permite que nós falemos e sejamos ouvidos, levando em consideração a nossa humanidade.

Da mesma forma, Maturana (2004 *apud* Aragão, 2019) nos direciona para o cuidado com outro, ao nos apresentar a cultura matrística baseada em um modo de viver no cuidar compartilhado, na relação de confiança, coordenado pela coletividade e na orientação mútua. Logo, ao nos encontrarmos na atividade de partilhar, de ouvir e de acolher, compreendemos que é possível trabalhar com as emoções, sem precisar suprimi-las ou negá-las, mas agir com ideias que ajudam a mudá-las ou ressignificá-las.

#### 2.2.5 A biologia do amor a partir da construção das interações

A Biologia do Amor baseada nos estudos de Maturana (2004 *apud* Aragão, 2019) caracteriza as transformações pelas interações ortogonais, as quais não mantêm o sistema como está, mas muda a sua estrutura, isto é, entendo que o amor modifica a forma como enxergamos o outro e nos torna capazes de trabalhar em conjunto, nos auxiliando a deixar o individualismo e a acolher a ideia de conviver e lidar com o próximo.

De acordo com Maturana (2004 *apud* Aragão, 2019), o amor é a emoção que funda o social e que constitui o domínio das ações, no qual o outro é aceito como um legítimo outro na convivência. Aragão (2023) indica que a convivência surge na espontaneidade do prazer do outro junto a nós, sem justificativas, este é o fenômeno da socialização (Aragão, 2023, p. 33). Com isso, compreendo que o poder das interações se relaciona às práticas reflexivas que as conversas podem promover ao valorizar o afeto, a compreensão, a empatia e o apoio mútuo, no sentido de desenvolver o senso de coletividade e transformar a vida das pessoas. Destaco que o amor e a afetividade têm grande importância em relação às interações. No aflorar das emoções, as interações são capazes de mostrar que não estamos sozinhos em meio a tantas adversidades.

O amor é o que nos torna seres sociáveis e capazes de tolerar o próximo, mesmo em divergência de ideias. Sem amor, sem aceitação do outro ao nosso lado, não há socialização, e sem socialização não há humanidade (Maturana; Varela, 2001). É importante mencionar que o amor acolhe e nos tira de um lugar individualista e nos direciona para o coletivo. Assim, observo o papel das interações ao favorecer a construção de um ambiente em que seja possível pertencer e nos conectar às pessoas de diferentes tipos de pensamento e histórias de vida. Para falar sobre amor e pertencimento, Barcelos (2015) recorre a Brown (2012) que afirma:

Amor e pertencimento são necessidades irredutíveis de todos os homens, mulheres e crianças. Nós somos inerentes programados para a conexão. É o que dá propósito e sentido a nossas vidas. A ausência de amor, pertencimento e conexão sempre leva ao sofrimento (Brown, 2012 *apud* Barcelos, 2015, p. 76).

A citação de Brown (2012 *apud* Barcelos, 2015) representa a ideia de que o senso de coletividade se torna extremamente relevante nas comunidades e grupos aos quais pertencemos. Ao participarmos de uma comunidade, podemos nos conectar com pessoas com diversos interesses, objetivos e realidades. Essa conexão pode funcionar como um estímulo a criar laços de amizade e de familiaridade, despertando o nosso lado afetivo e empático.

A participação desse processo relaciona-se à interligação de dois ou mais sujeitos voltados ao compartilhamento de experiências, pontos de vista, de práticas, de conhecimentos, respeitando as diferenças para uma convivência mais harmoniosa. Consequentemente, o despertar das emoções afetivas faz-se favorável ao reconhecimento da nossa identidade não apenas como professores, mas como seres humanos que preferem pertencer a algum lugar, encontrar um ambiente para conversar, interagir e ser nós mesmos. Ressalto, ainda, que o amor não nos enfraquece, mas é capaz de nos fortalecer no que acreditamos e acolher as pessoas em diferentes momentos da vida.

#### 2.2.6 A relação entre emoções e crenças no ensino de inglês

Existe uma interrelação entre as emoções e as crenças, no processo de ensino e aprendizagem de inglês. O alinhamento entre esses dois elementos resulta na forma como agimos e lidamos com os prazeres e desafios no contexto educacional. Nesse sentido, Rodrigues (2015) alinha-se a Barcelos (2015) ao indicar que as emoções e crenças interagem de forma dinâmica e complexa. Esse tipo de interação ocorre visto que as nossas crenças se fundamentam em nossas experiências, “as quais são perpassadas por emoções, que podem influenciar na maneira como nos relacionamos com nossas práticas sociais, individuais e com nós mesmos” (Borg, 2012 *apud* Peron, 2021, p. 52).

Como é apontado na Biologia do Conhecer, a reflexão e a ação se apresentam juntas e entrelaçadas no cotidiano, do mesmo modo que as crenças e as emoções também se alinham. Segundo Aragão (2023, p. 28), “o saber e a certeza negam a reflexão, pois não se reflete sobre o que se tem como certo”. De certo modo, ao discutirmos sobre as nossas crenças e

permitimos o fluir das emoções, nos tornamos favoráveis às reflexões que podem resultar em mudanças ou ressignificações.

Sabemos que as emoções estão intrinsecamente ligadas às crenças (Barcelos, 2015). No exterior, os estudos sobre esta relação têm sido desenvolvidos sob a perspectiva sociocultural, entre as ciências sociais e a educação. Veen e Lasky (2006) destacam a existência dessa relação tem sido sugerida pelos pesquisadores que enxergam emoções e cognições como interconectadas e inseparáveis. Ao ilustrar as evidentes interações entre crenças e emoções, Barcelos (2015) introduz os exemplos de estudos com Hannula (2004 *apud* Barcelos, 2015) e Izard (1999 *apud* Barcelos, 2015), que são:

1. “As crenças estabelecem contextos metacognitivos para a experiência da emoção” e como o “afeto estabiliza as crenças” (Hannula, 2004, p. 7-8 *apud* Barcelos, 2015, p. 8);
2. “As emoções influenciam o conteúdo e a força das crenças de um indivíduo e sua resistência à modificação” (Hannula, 2004, p. 1 *apud* Barcelos, 2015, p. 8);
3. “As emoções energizam e organizam o pensamento e a ação” (Izard, 1999, p. 23 *apud* Barcelos, 2015, p. 8).

Em uma análise contextual histórica, Woods, Colombo-Gomes e Barcelos (2021) destacam que a sociedade não considerava as crenças e nem tampouco as emoções, como áreas do conhecimento. Nessa análise, Woods explica que o propósito da educação era que conhecimento tinha que ser real, objetivo e valoroso. Enquanto isso, as crenças e as emoções eram consideradas subjetivas, às vezes irracionais e assim, sem credibilidade. Parece-me, portanto, que aos traços do patriarcado na cultura ocidental, privilegia-se quem prefere usar a razão sobre a emoção e conhecimento objetivo sobre a discussão sobre a partir das crenças ao redor.

As emoções estão presentes quando buscamos entender a importância da existência de crenças que pode estar ligada a “compreensão das ações e processos de tomadas de decisões em sala de aula” (Wood, 1996 *apud* Barcelos, 2015, p. 7), ao ensino reflexivo e ao encorajamento dos professores a questionarem suas formas ensinar (Richards; Lockhart, 1994) e “a compreensão do processo educacional já que nenhuma mudança efetiva acontece sem uma mudança de crenças” (Barcelos, 2015, p. 7). Logo, as emoções se encontram vinculadas às reflexões que desenvolvemos ao depararmos com nossas crenças e, às atitudes que tomamos, na tentativa de questioná-las e de trazer novos sentidos.

### 2.2.7 A importância das emoções na formação dos (as) professores (as) de inglês

A partir das emoções partilhadas entre os(as) professores(as) no cotidiano dentro e fora da escola, observamos o surgimento de uma pauta emergencial sobre a falta de validação dos sentimentos dos(as) professores(as) de inglês em serviço, o que favorece as diversas crises no seu bem-estar e, consequentemente, ocasiona problemas no ambiente de trabalho. Aragão (2023, 2019) aponta para os discursos depreciativos que envolvem hierarquias, ao ilustrar exemplos bastante recorrentes em nossa carreira docente, tal qual a crença de que não se aprende inglês na escola ou que para falar bem, é preciso falar como um nativo. Nesse contexto, as sensações de impotência e frustração paralela às emoções medo e submissão atravessam todas as fases da carreira dos(as) professores(as) de inglês.

Barcelos (2015) compartilha uma intensa experiência vivida por Ferreira (2010) nos questionamentos de tantos professores diante das crenças negativas e imposições do contexto educacional, através da fala de uma professora:

Outro fato que eu e meus colegas sentimos é o pouco caso com a nossa matéria no contexto escolar. Já ouvi diversas vezes que Língua Inglesa (LI) não deve reprovar! Alguns colegas no contexto escolar já disseram em alto e bom tom: “os meninos não sabem nem português, quanto mais Inglês”! E, por parte dos alunos, costas viradas, bocejos e frases como: “não vou nunca mesmo neste lugar aí, titia” e “nem português sei...” E por parte dos pais, “meu filho ficou só em Inglês”; outras vezes: “isto não conta, não reprova”. Como sobreviver a tanta crítica? Como conservar a autoestima como pessoa e profissional em meio a tanto descaso? Como me realizar como amante de algo que é tão desvalorizado? Infelizmente, cheguei a tomar 40 miligramas de tranquilizante ao dia para conseguir conviver com esta situação que, para mim, era de pura tristeza e angústia (Ferreira, 2010, p. 213 *apud* Barcelos, 2015, p. 72).

Na fala dessa professora, observamos os aspectos emocionais influenciados pelas crenças desmotivadoras referentes ao discurso arbitrário e indiferente de colegas de trabalho, pais e alunos. É importante perceber que neste contexto de desvalorização, as emoções tornam as crenças evidentes e direcionamos a nossa atenção para as informações, as quais consideramos relevantes. Entender que professores não são “máquinas sem emoções” (Coelho, 2011, p. 63), pode nos conduzir ao debate crítico às crenças alinhadas ao discurso elitista e excludente, as quais requerem que os(as) professores(as) trabalhem de forma passional e emotiva, mas preferem que eles não demonstrem outros sentimentos, a saber: a insatisfação, a inquietação, a insegurança, a tristeza e o receio.

### 2.2.8 A relevância das interações em meio as emoções

Hargreaves (1998) destaca que as emoções estão no coração do ensinar. Além disso, o autor estabelece que as emoções se referem ao movimento, isto é, quando as pessoas se emocionam, elas são movidas pelos sentimentos. O interessante na reflexão de Hargreaves é o fato de que bons professores se deparam com a responsabilidade de estarem sob emoções que transmitam positividade, de modo a se mostrarem competentes e de acordo com as técnicas de aprendizagem. No entanto, o autor ressalta que bons professores não são como máquinas e acrescenta que é essencial que as suas emoções sejam válidas, visto que esses profissionais “são sentimentais, seres apaixonados que se conectam com seus alunos e completam seu trabalho e aulas com prazer, criatividade, desafio e alegria” (Hargreaves, 1998, p. 835).

Devido ao imediatismo da sociedade capitalista e das exigências do colonialismo e da modernidade, a preocupação em estudar as emoções acaba por ser deixadas de lado, por conta da valorização da racionalidade e da objetividade, o que requer gerenciamento e controle emocional perante as exigências do cotidiano. Tenho como exemplo o professor que precisa suprimir suas emoções para dar conta de uma turma de crianças, sem deixar – se influenciar por questões pessoais a apresentar produtividade em suas aulas. Freire ([1996] 2006) critica o ensino bancário, o qual deforma a criatividade do educador e do educando e os limita emocionalmente, a partir do caráter ideológico sobre o qual emoções não geram lucros. No entanto, Freire ([1996] 2006) traz a necessidade de manter vivo em si o gosto pela rebeldia, aguçado pela curiosidade e a vontade de arriscar-se e aventurar-se. Nesse sentido, são essas emoções que fazem com que atuar como professor seja humanizador, dando lugar para o letramento crítico e a afetividade na prática educativa.

É possível observar que as interações são essenciais para que os(as) professores(as) consigam desenvolver suas práticas emocionais. Ao lidar com as emoções, é possível que os(as) professores(as) se sintam capazes de interpretar seus sentimentos e compartilhar suas experiências. Denzin (1984) argumenta que o entendimento emocional pode acontecer quando nós compartilhamos os sentimentos em comum com outros ou quando compartilhamos nossos sentimentos e experiências emocionais em relacionamentos longos, como em casamentos ou amizades próximas. A partir destas ideias, as interações se tornam favoráveis para que o contágio emocional (Hadfield, 1992) aconteça nas relações. Nesse fenômeno, tendemos a

sentir emoções<sup>1</sup> que são semelhantes ou associadas com as dos outros, o que favorece a empatia, a sororidade e a vontade de ajudar o próximo.

Levando em consideração o conceito de contágio emocional, Barcelos (2015, p. 71) acrescenta que “nós imitamos e sincronizamos nossas expressões faciais, vocalizações, posturas e movimentos com os de outra pessoa emocionalmente”. De certa forma, a dinâmica das nossas emoções em movimento traz a reflexão sobre o modo como podemos influenciar positivamente ou negativamente nos questionamentos e opiniões das pessoas, ao demonstrarem sensibilidade com os problemas ao redor.

Por sua vez, quando sentimos que as nossas emoções são validadas ao sermos ouvidos e valorizados em nosso ambiente de trabalho, provavelmente nos sentimos capazes de contagiar emocionalmente os nossos colegas durante as interações. À medida que nos motivamos uns aos outros, somos encorajados a nos aprofundar nos estudos e a compartilhar conhecimento, além de experiências. No entanto, se acaso nos sentimos insatisfeitos, desvalorizados e desmotivados em nossa profissão, conseqüentemente, as interações tornam-se negativas a ponto de entendermos a desestimular os colegas ao nosso redor, resultando em desânimo e desinteresse pela formação e aprendizagem.

As interações podem ser um caminho para que os professores se sintam acolhidos e apoiados emocionalmente, com o intuito de contar e escutar histórias, dar bons conselhos e orientações. O movimento das interações baseadas em conversas e trocas de experiências pode favorecer a sensação de estarmos “no mesmo barco”, e assim, dar o lugar de pertencimento emocional (Morphey, 2010), permitindo a participação dos professores de forma ativa e acolhedora. Nessa perspectiva, os grupos que promovem interações funcionam como redes de apoio, para compartilhar experiências e os sentimentos que permeiam o ensino e aprendizagem (Barcelos; Coelho, 2010; Coelho, 2011).

Um fator relevante sobre a possibilidade de interações entre os(as) professores(as), é que grupos podem ser formados não somente no ambiente presencial, mas no espaço virtual. Na dinâmica das comunidades virtuais, os(as) professores(as) podem encontrar diferentes formas de interagir, partindo de sua própria identidade e, superando seus medos de externalizar suas emoções e de partilhar suas opiniões. De acordo com Sibilía (2012), as redes atravessam as paredes e as tecnologias móveis têm impacto no nosso jeito de ser, agir,

---

<sup>1</sup> Hadfield, Cacioppe e Rapson (1994, p. 96) descrevem o contágio emocional como “a tendência pessoal de mimetizar e sincronizar expressões faciais e corporais, vocalizações faladas e cantadas, posturas e movimentos de outra pessoa de modo a convergir emocionalmente”.

conhecer e sentir. Todavia, considero relevante enfatizar que ambas as formas de interação são válidas no sentido de escutar, de acolher e de conversar.

#### 2.2.9 O sentido do emocionar perante as reflexões e ações

Retomando a abordagem da Biologia do Conhecer de Maturana (1998), consigo entender que nada é estático ou dura para sempre, visto que a vida é movida pela dinâmica de um processo, seguindo um fluxo contínuo. Essa linha de pensamento acontece ao fluir nas emoções e nas reflexões à medida que as trocas de vivências acontecem, no intuito de ressignificar as crenças que carregamos conosco e reproduzimos com o tempo.

As emoções no mover das interações mostram-se responsáveis pelas ações que refletem o momento que vivemos e o que acreditamos ser o certo. De acordo com Maturana (1998), o que nos move é justamente a emoção prevalecendo sobre a razão. Naturalmente, as emoções aparecem de modo a nos ajudar a entender os nossos sentimentos e fazer nossas escolhas, independente das crenças que levamos conosco. Maturana explica que “não há ação humana sem uma emoção que a estabeleça como tal e a torne possível como ato” (Maturana, 1998, p. 22).

Ainda que trabalhemos, muitas vezes, coletivamente na tentativa de romper com as crenças movidas por preconceito, exclusão e elitismo, é importante admitir que possuímos as nossas próprias crenças internalizadas de forma positiva ou negativa. Contudo, lidar com nossos sentimentos na prática de sala de aula com a inteligência emocional, a persistência e a resiliência demandam paixão (Day, 2007), o que eu concordo plenamente.

De acordo com Day (2007), “ensinar requer compromisso tanto intelectual quanto emocional” (Day, 2007, p. 2 *apud* Barcelos, 2015, p. 75). O compromisso alinhado a paixão, descrito por Day (2004) adquire diferentes significados relacionados a entusiasmo, carinho, crenças em ideais, um senso de justiça social, e a consciência da necessidade de fazer um bom trabalho que atenda às necessidades das pessoas.

Estabeleço uma relação entre o pensamento de Day (2004) e de Barcelos (2015) ao explicar que a paixão é necessária para a resistência emocional dos professores e quando essa paixão se perde, a emoção também é perdida de modo que o trabalho de ensinar passa a ser somente para sobrevivência. Consequentemente, os professores deixam de se comprometer com o ensinar, já que o emocionar deixa de existir. Tal falta de comprometimento com a educação se resume a apenas ao entrar e sair de sala da escola de modo que os professores se

transformam em meros “dadores de aulas” (Almeida Filho, 1997 *apud* Miccoli, 2011), os quais não interagem socialmente, não levando vida à escola. Por fim, coaduno-me com Day (2004) ao mencionar que “ensinar não pode ser somente um emprego... você tem que ter uma paixão por isso, também” (Day, 2004, p. 54).

Finalmente, eu considero possível entender o conceito e o papel das emoções não apenas no ensino e aprendizagem de língua inglesa, mas na vida como um todo. As emoções movem as nossas preferências, as nossas crenças, os nossos desejos, as nossas ideologias e as nossas visões de mundo. Portanto, através das emoções, podemos mudar o mundo quando nos permitimos mudar as nossas ações. Como Maturana (1998, p. 22) descreve: “no emocionar, ao mudar a emoção, muda-se a razão, e assim, mudamos o mundo”.

Neste capítulo, apresentei o conceito de crenças e emoções junto aos seus estudos mais recentes, relacionados ao ensino e aprendizagem de língua inglesa e aos desafios dos professores em serviço. Desenvolvi reflexões sobre o papel fundamental das emoções no contexto escolar e na interrelação entre as emoções e as crenças de alunos e professores. Além disso, discorre sobre a importância de alinhar as emoções à afetividade em meio às interações dos professores em grupos. No capítulo seguinte, apresento a metodologia de pesquisa.

### 3 METODOLOGIA

As redes somos nós

*Raquel Recuero*

Neste capítulo, discorro sobre a trajetória metodológica para chegar à composição da pesquisa. Inicialmente, desenvolvi uma narrativa sobre a minha escolha pela abordagem qualitativa e suas contribuições para o desenvolvimento de um projeto com base na perspectiva da etnografia virtual. Em seguida, apresento o conceito da pesquisa etnográfica *online* ou netnográfica, direcionando um olhar para as construções sociais em um aplicativo de comunicação multimodal, isto é, o *WhatsApp* (Aragão, 2017). Na sequência, descrevo a narrativa das interações em um grupo de professores(as) em que analisei de forma detalhada os comentários relacionados às postagens, as quais ilustram as questões problematizadoras referentes ao ensino e aprendizagem de inglês nas escolas públicas. Por último, escrevo sobre o tratamento e análise dos registros.

#### 3.1 A pesquisa qualitativa

Ao pensar sobre a escolha da metodologia de pesquisa capaz de auxiliar na investigação das crenças e as emoções que emergem das interações no grupo do *WhatsApp*, entendo que o paradigma qualitativo se mostra condizente com o meu objetivo. Enquanto a metodologia quantitativa estabelece as relações de causa e consequência inserida em uma ideia positivista, a pesquisa qualitativa permite o acompanhamento, a observação e a análise, procurando entender os fenômenos sociais inseridos em um contexto.

Segundo Flick (2009, p. 20), “a pesquisa qualitativa é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas da vida”. Entendo que nós nos inserimos nessas relações ao exercer a leitura analítica dos diálogos e descobrir como os participantes compartilham suas vivências, dentro de suas próprias singularidades. Assim, a escolha da abordagem qualitativa com caráter etnográfico me possibilita trabalhar de forma

reflexiva, enfatizando o pluralismo de ideias, não por meio de trocas de informações superficiais, mas por partilha de pensamentos.

Através do pressuposto de que o desenvolvimento da pesquisa a partir da abordagem escolhida é favorecida pelas interações, torna-se de grande relevância ter por base o interpretativismo, visto que buscou investigar com sensibilidade como as crenças são compartilhadas junto às emoções, ao longo das vivências compartilhadas pelos(as) professores(as) na rede. Erickson (1992) aponta que a tarefa da pesquisa interpretativista é descobrir como padrões de organização social e cultural, locais e não locais, relacionam-se às atividades de pessoas específicas quando elas escolhem como vão conduzir sua ação social. Portanto, tenho por interesse trabalhar com uma metodologia capaz de auxiliar a estar presente no cotidiano atual, utilizando a dinâmica das redes sociais como principal ponto de partida.

Devido a importância da consciência etnográfica, recorri a Baugh (1979) ao tratar da sensibilidade na conjuntura da pesquisa, ou seja, a etnossensibilidade. Quando internalizei a relevância do olhar para as interações, senti-me estimulada a investigar como nós, professores(as) de inglês, compartilhamos nossas opiniões, alegrias, preocupações, vitórias, tristezas e reflexões nos grupos de *WhatsApp* sem ao menos conhecer os interagentes pessoalmente.

Apesar de estarmos geograficamente distantes, em meio a pluralidade, sentimo-nos confortáveis e seguros por fazermos parte de uma grande comunidade de professores de inglês. Por conseguinte, não só compartilhar ideias de planejamento de aulas, enviar atividades ou vender cursos, mas também compartilhar nossos medos, angústias e anseios, saindo do individualismo e buscando o coletivismo da comunidade cibernética.

### 3.2 Pesquisa etnográfica online

Com a finalidade de observar o cotidiano das interações digitais, adotei a etnografia *online*, mais conhecida como a netnografia que é uma forma especializada de etnografia adaptada às contingências específicas dos mundos sociais de hoje mediados por computadores (Kozinets, 2014, p. 10). O paradigma virtual nos permite, através dos fóruns de discussão, canais do *Youtube*, *Sites* de compras, *Blogs*, grupos de notícias, entre outros, reunir informações ou registros de opiniões e posicionamentos de integrantes de diferentes

comunidades que se expressam sem muitos filtros, talvez por participarem por trás de suas telas.

Os estudos netnográficos visam compreender o reflexo do fenômeno cultural promovido pela *internet* na vida das pessoas. Em torno do contexto cibernético, encontrei subcontextos que movimentam a troca de informações entre os interagentes. No contexto de ensino de línguas, por exemplo, está inserido o subcontexto de português para estrangeiros, por exemplo. Ao observar as movimentações, nota-se que a Comunicação Mediada por Computador (CMC<sub>1</sub>) é um produto social (Recuero, 2012), ou seja, sustenta-se pela contínua troca de ideias indissociáveis de sua atual conjuntura.

Diante do entendimento de que as relações sociais já não se encontram mais separadas do mundo virtual, considero importante a noção de comunidade que os grupos de *WhatsApp* oferecem ao estabelecer uma espontaneidade, onde os próprios participantes das comunidades permitem que as atualizações das conversas ocorram de forma síncrona ou assíncrona. Ao analisar as interações sociais atualmente junto às práticas de postagens e trocas de mensagens, investigo a formação de grupos de comum interesse que se manifestam como comunidades virtuais, a qual de acordo com Rheingold (1993, p. 5) funcionam como “agregações sociais que emergem da rede quando um número suficiente de pessoas empreende discussões públicas por tempo suficiente, com suficiente relacionamento, para formar redes de relacionamentos pessoais no ciberespaço”.

A descoberta das comunidades eletrônicas favorece o rompimento com uma antiga crença de que as interações desenvolvidas pelos grupos e fóruns de discussão não resultam em relações profundas e verdadeiras. Entretanto, isso é uma discrepância para os pesquisadores do virtual uma vez que “pesquisas interdisciplinares sobre ambiente *online* revelaram que, em vez de serem socialmente empobrecidos e ‘magros’, os mundos sociais que estavam sendo construídos por grupos eram detalhados e pessoalmente enriquecedores” (Kozinets, 2010, p. 29).

Em relação às comunidades cibernéticas, Rheingold (1993) propõe-se, em seus estudos, a observar com cuidado como as suas dinâmicas funcionam. Segundo o autor, nas comunidades eletrônicas, os interagentes trocam mensagens engraçadas e discutem, envolvem-se em discursos intelectuais, fazem comércio, trocam conhecimentos, compartilham apoio emocional, fazem planos, brainstorm, brigam, apaixonam-se, encontram e perdem amigos, disputam jogos, flertam, criam um pouco de arte e conversam à toa.

Como busco, por meio deste estudo, compreender as crenças e emoções, apoio-me, a partir da cotidianidade das relações formadas entre os vínculos, na netnografia. Esse tipo de

pesquisa se propõe a mergulhar no microssocial com o auxílio de uma lente de aumento, a qual metaforicamente tende a investigar como essas relações interindividuais acontecem no dia a dia. Essas relações virtuais podem acabar se tornando tão importantes quanto as relações tradicionalmente construídas, outrora de modo face a face, hoje, virtualmente.

Segundo McKenna e Seidman (2005, p. 212 *apud* Kozinets, 2014, p. 34), “as pessoas não só estão substituindo o envolvimento em atividades físicas e relacionamentos pela participação nas comunidades, como o uso da *internet* parece estar reforçando o envolvimento comunitário na realidade”. Assim, é interessante entender que as interações virtuais não estão substituindo as interações em grupos presenciais. O que na verdade observo é que as pessoas estão descobrindo novas formas de interagir, integrando os encontros *online* com as oportunidades de se encontrarem presencialmente. Além disso, é fundamental acrescentar que o que é considerado virtual já é real, visto que as redes sociais fazem parte do uso contínuo no ambiente familiar, acadêmico e profissional.

A palavra netnografia tem sua origem do neologismo em língua inglesa *netnography* criado no final da década de 1990, através da junção dos termos *net* e *ethnography* (net e etnografia). A princípio, a metodologia etnográfica virtual era aplicada com fins de pesquisas no campo do *marketing*, relacionados aos estudos de comportamento do consumidor de *internet*, vinculando o termo às pesquisas de cunho mercadológico. No entanto, outros estudos enxergaram a oportunidade de alinhar a netnografia à etnografia com o intuito de observar e monitorar as relações nos ambientes cibernéticos. Kozinets (2002) define a netnografia como uma nova metodologia de pesquisa qualitativa que adapta técnicas da pesquisa etnográfica para o estudo de culturas e comunidades emergindo através das comunicações mediadas por computador.

Devido ao fato de que a metodologia escolhida está atrelada a etnografia, sou convidada para o “encontro autêntico com o outro” (Sá, 2005, p. 9) em que ao mesmo tempo em que observo as conversas mediadas pelos recursos digitais, isto é, computadores e celulares, participo das discussões, reajo às opiniões e aos conflitos e compreendo as emoções partilhadas nas interações. Dessa forma, também me considero frequentadora do mesmo espaço cibernético dos interagentes e posso investigar como as interações são construídas no contexto virtual, fora da sala de aula.

A netnografia possui um significativo diferencial, o qual não exige a presença física do pesquisador. De acordo com Kozinets (2002 *apud* Soares; Stengel, 2021, p. 4),

A pesquisa netnográfica apresenta vantagens explícitas, tais como: consumir menos tempo, ser menos dispendiosa e menos subjetiva, além de menos invasiva já que

pode se comportar como uma janela ao olhar do pesquisador sobre comportamentos naturais de uma comunidade durante seu funcionamento, fora de um espaço fabricado para pesquisa, sem que este interfira diretamente no processo como participante fisicamente presente.

Ao analisar as conversas no espaço virtual do *WhatsApp*, entendo que podemos construir relações, estudar a pluralidade das crenças e o surgimento das emoções, além de registrá-las em arquivos. Logo, concordo com Sá (2005) ao concluir que a netnografia não é um método complementar à etnografia, mas sinaliza ser uma proposta realmente etnográfica quando desenvolvemos uma prática interpretativista, a medida em que fazemo-nos presentes em uma comunidade, interagindo com os participantes e observando os acontecimentos e ações no espaço virtual. Nessa prática, enxergo que não apenas observo as interações, mas acompanho as discussões e participo ativamente das atividades no ambiente virtual.

### 3.3 Contexto da pesquisa

O nome do aplicativo de troca de mensagens *WhatsApp* origina-se do trocadilho em inglês “*What’s up?*” que significa “E aí?” ou “Beleza?” em português. O uso deste aplicativo tornou-se continuamente popular, especialmente no Brasil, na segunda metade da década de 2010, ao ser utilizado mutuamente com o *Facebook* da empresa *Meta* do empresário americano Mark Zuckerberg. O diferencial do *WhatsApp* deve-se ao fato de que o aplicativo não se resume apenas a função de simples trocas de mensagens, mas a de diversas trocas de informações, as quais direcionam o seu uso até para contratos de trabalho, indicações de serviço e pagamentos.

Ao retomar as definições de Comunidades Virtuais (CV), Rheingold (1993, p. 3), entendo que as CV funcionam como formações de redes, onde há pessoas o suficiente para promover discussões e interrelações sociais capazes de emergir emoções. É possível fazer uma relação entre as CV mediadas por computador e os grupos criados pelo *WhatsApp*, visto que ambos possuem o mesmo intuito de estimular os laços sociais por meio das interações que ocorrem no mesmo ciberespaço.

Segundo Kozinets (2010), podemos identificar no termo comunidade a sugestão de algum senso de permanência ou contato repetido. Existe alguma interação social sustentada e um senso de familiaridade entre os membros de uma comunidade. Em outras palavras, a ideia

de comunidade apresenta um senso subjetivo de que eu ‘pertencço’ a um grupo específico porque reconheço as identidades presentes nas mensagens desses indivíduos. Dessa forma, a noção de comunidade a qual tais grupos propõem se torna favorável para que seus membros compartilhem de diversos assuntos sentindo-se familiarizados entre si, mesmo que não se conheçam pessoalmente.

O dinamismo característico da plataforma *WhatsApp* incentiva um entrosamento o qual não necessita que os seus usuários se interajam instantaneamente, gerando o que Crystal (2005) chama de LAG (*Latency* – Latência), que é o atraso entre a mensagem do emissor e a reação do receptor, podendo durar segundos ou meses. Conforme Crystal (2005) aponta a comunicação mediada por computador é diferente da fala, devido à falta de obrigatoriedade ou mesmo expectativa de retorno imediato na reação e na demonstração das emoções. Por outro lado, atualmente, o usuário pode decidir quando deixar uma mensagem de texto ou uma gravação de áudio, além de *emojis* e figurinhas que representam as suas emoções junto a uma linguagem multimodal.

A abordagem netnográfica remete ao fato de que a conversação mediada pelo computador ou pelo celular é constituída de práticas conversacionais que vão organizar as trocas informativas entre os agentes para a construção de contextos sociais. Nessa abordagem, sabemos que é possível nos referir ao grupo de *WhatsApp* como uma comunidade eletrônica já que pode haver regras estabelecidas pelos administradores, as quais direcionam a maneira como o relacionamento entre os interagentes pode ser construído, quais tipos de postagens são permitidas e qual pode ser a forma de acesso. Além disso, o número de participantes com diversos interesses e objetivos, se relacionando significativamente e compartilhando de suas dúvidas, desafios e ideias, já constrói o significado da palavra comunidade.

Conforme mencionado na introdução deste trabalho, na primeira metade do ano de 2022, iniciou-se a minha história com as interações em um grupo de *WhatsApp* chamado *Bilingual Teachers* (BT) criado pelo instituto de línguas UP de Porto Alegre e do Rio Grande do Sul. Nessa época, eu vivenciava os desafios de trabalhar em meio às adversidades da época pós pandemia de covid-19, recuperava-me das dores desse período e adaptava-me às mudanças e exigências impostas pelas escolas. Nesse sentido, eu junto a outros(as) professores(as) de inglês de diversas partes do país percebi a necessidade de frequentar uma comunidade virtual de professores de inglês com o intuito de participar de oficinas e cursos de formação para professores bilíngues a fim de me atualizar sobre novas dinâmicas de ensino e a desenvolver melhor a minha prática.

O acesso ao grupo do *WhatsApp* do qual comecei a fazer parte deu-se por meio da divulgação da comunidade na página “Atividades para professores de inglês” do Instituto UP no *Facebook* e no *Instagram*. Nas redes sociais havia o *link*, que direcionava e conectava aos interagentes interessados em participar do grupo e contribuir para a troca de ideias, discussões e partilha de materiais criativos.

Na segunda metade de 2022, enquanto participava do grupo BT, o mesmo administrador criou o grupo “Ensinando Inglês com músicas”, também disponibilizando o *link* de acesso em suas redes sociais e trazendo uma alternativa para os(as) professores(as) de inglês. Esses(as) professores(as) que desejavam inovar os seus conteúdos através da música. Como eu sempre me simpatizei com a proposta de ensinar inglês com música, cliquei no *link*, entrei no grupo e comecei a interagir com outros participantes, também interessados por essa proposta.

As conversas no grupo tornaram-se mais frequentes a partir do momento em que professores de inglês como língua estrangeira trocavam informações sobre quais tipos de atividades são interessantes para aplicar em uma turma de adolescentes do ensino fundamental ou ideias de letras de música para retratar as emoções das crianças. No entanto, o contexto das interações adquiriu novas características quando participantes entenderam que era possível partilhar as inquietações, as crenças e as emoções dentro do grupo.

As práticas conversacionais da rede *WhatsApp* são na maior parte do tempo mediadas pelo celular, o que facilita que as interações ocorram com mais fluidez através dos serviços de *internet* móvel e *wifi*, pelos quais os usuários podem se conectar a qualquer hora e em qualquer lugar, diferentemente das conversas mediadas por computadores. Segundo Kavanaugh e Patterson (2001, p. 507), “quanto mais tempo as pessoas estão na *internet*, mais elas tendem a usá-la para se envolverem nas atividades de capital social”. Portanto, notamos que a vida comunitária no espaço cibernético é trazida para a nossa realidade, unindo o cotidiano da vida real com o das interações.

### 3.4 As características das mensagens

As mensagens adquiridas pelos *posts* são resultadas das interações no grupo de *WhatsApp* chamado *Ensinando inglês com música*. O grupo tem cerca de cento e noventa membros, cujo propósito das interações é compartilhar ideias de atividades com filmes, cliques

e músicas para desenvolver a dinâmica das aulas. Com um senso de comunidade *online*, o grupo foi criado em novembro de 2022, possuindo regras de participação, as quais os(as) professores(as) podem compartilhar recursos didáticos em *Portable Document Format* (PDF), postar *links* de vídeos, enviar arquivos de áudio, *powerpoints*, entre outros, desde que não sejam materiais pagos ou propagandas não autorizadas. Devido ao fato de que existe uma rotatividade de participações nas conversas, enfatizo que meu interesse não está em investigar os indivíduos participantes do grupo, mas na leitura dos *posts* produzidos nas interações.

O grupo conta com um administrador que favorece uma livre interação desde que seja mantido o bom senso, evitando comentários desrespeitosos e postagens com *Fake News*. Uma vez que é permitido um livre conversar, a construção dos diálogos baseia-se na troca de ideias e informações para a sala de aula, em uma rede de apoio virtual.

Embora existam cerca de cento e noventa membros inseridos nesta comunidade, a cada oportunidade de interação, foi possível observar que cerca de dez interagentes participaram significativamente, em respostas às postagens de acordo com suas crenças e experiências em torno do contexto de sua formação e do seu ambiente de trabalho. Os(as) interagentes escreveram seus comentários cerca de duas ou três vezes em cada *post*, porém se revezando nas interações, o que me ajudou a observar a diversidade de ideias e vivências nas trocas de mensagens. Ressalto que tais interações ocorreram durante o segundo semestre de 2023, entre os dias 04 de agosto, 9 de setembro, 11 de outubro, 28 e 29 de novembro.

Ademais, no ambiente desta comunidade virtual, os *posts* não ocorreram apenas por meio de linguagem verbal como textos e gravações de áudios, mas também por meio de reações e demonstrações de admiração, afeto, alegria, tristeza e indignação, através do uso de linguagem verbo-visual como *emojis*, *memes* e figurinhas, os quais favoreceram a compreensão das mensagens de texto junto às suas emoções atribuídas a elas.

### 3.5 Registros e análise das interações

Os registros foram gerados sob forma dos comentários dos professores no grupo durante a participação nas conversas entre os meses de agosto a dezembro de 2023. Escolhi esse período, visto que as interações ocorreram mais frequentemente, intensificando as relações entre os membros do grupo. Logo, percebi a possibilidade de compreender as crenças

partilhadas em meio às discussões e assim, identificar as emoções que emergiram durante a prática do conversar.

No período em que observei e interagi com os(as) professores(as) do grupo foi possível registrar e analisar cerca de vinte e cinco interações a partir de cinquenta mensagens continuamente trocadas, de acordo com as crenças debatidas. Foram considerados os dados pertinentes ao estudo as respostas às postagens, de forma direta e indireta, isto é, os comentários digitados ou áudios gravados como resposta ou réplica. Além disso, foi observado o uso de *emoticons*, imagens, figurinhas, interjeições e entonações no momento das respostas, de modo que a semiótica nos auxilia a entender o concreto e o abstrato na exposição das emoções.

Ao analisar os *posts* no *WhatsApp*, estabeleci três temas para categorizar as crenças que trouxeram inquietações no grupo por estarem presentes no contexto aula de inglês e, resultaram em discussões, contribuindo para que diversas crenças e emoções pudessem emergir entre os comentários. A partir dessas discussões, fiz uma leitura atenciosa das conversas, selecionei os comentários e identifiquei as crenças e emoções presentes nos *posts* selecionados.

Durante a leitura dos comentários, tive o intuito de analisar quais tipos de crenças surgiram nas interações mediante as vivências e ideias compartilhadas. Além de identificar as crenças, busquei fazer uma leitura alinhada à observação dos diálogos a fim de compreender as emoções que foram induzidas pelas crenças nas *posts* das interações. Esses registros tornaram-se dados, que foram agrupados em temas possibilitando a realização de asserções. Uma asserção é um enunciado afirmativo no qual o pesquisador antecipa os desvelamentos que a pesquisa poderá trazer (Bortoni-Ricardo, 2008). As asserções vieram da interpretação das crenças identificadas nas interações dos professores e das emoções induzidas pelas crenças identificadas.

### 3.6 Procedimentos de tratamento e categorização dos registros

Os *posts* foram categorizados por meio das tematizações relacionadas às crenças responsáveis por estimular fortemente diferentes reações e emergir diversas formas de pensar em meio às interações significativas para a comunidade, promovendo o desenvolvimento mútuo durante as trocas de mensagens. Utilizei o método de tematização proposto por Manen

(1990) com temas e subtemas, que possibilitou observar um agrupamento de sentidos e significados semelhantes para uma melhor compreensão de cada situação apresentada, ou seja, são frases curtas ou expressões que imprimem a essência do fenômeno estudado.

De acordo com Manen (1990), o tema é a experiência de foco, de significado de um ponto, “também é a forma de capturar um fenômeno que alguém tenta entender” (Colombo-Gomes, 2018, p. 154). Identifiquei três tipos de crenças que, por sua vez, foram temas geradores de discussão e seguidos a partir das suas explicações, as quais as considereei como subtemas:

a) Tema: “*Inglês nem reprova...*”;

Subtema: Os critérios decisivos de aprovação e reprovação pelos quais os professores são submetidos sem sucesso.

b) Tema: “*Eu odeio inglês!*”;

Subtema: O desinteresse hostil pela aprendizagem de inglês diante da dificuldade e sentimento de exclusão”.

c) Tema: “*Não sabe nem falar português, vai falar inglês?*”;

Subtema: O bloqueio no aprendizado, sentimento de exclusão e desconhecimento de habilidades.

Uma vez decidido pela abordagem dos temas acima e observado o movimento das discussões, identifiquei os relatos de diferentes vivências entre os(as) professores(as) com os quais emergiram as crenças adquiridas no contexto escolar ou construídas através das experiências cotidianas. A partir do levantamento dos temas no grupo, consegui direcioná-los às reflexões com base nas experiências vividas e nas histórias a serem compartilhadas.

Por essa razão, as crenças juntamente às questões pautadas para as conversas foram desenvolvidas como temas e subtemas, descrevendo um aspecto estrutural das experiências vividas. Entendi que ao compartilharem determinadas situações nas interações do *WhatsApp*, os(as) interactantes passam a descrever o que vivem e o que sentem e, consequentemente, foi possível gerar alguns entendimentos em relação ao objeto de interesse desta investigação.

Em relação ao processo de leitura crítico-analítica das construções discursivas inseridas nas falas em meio às interações, ancorei-me em alguns pressupostos da análise de conversação, que entende a fala enquanto processo e enquanto forma de interação (Sacks, 1992). Uma vez que a geração de dados aconteceu por meio da naturalidade das trocas de mensagens tanto de forma síncrona e assíncrona, destaco que as leituras ocorreram de forma multimodal, dialogando com os recursos sonoros, imagéticos e verbais, com o intuito de

investigar sobre o modo com que as crenças foram expostas e como as emoções tornaram-se mais evidenciadas.

Tratando-se de uma pesquisa etnográfica *online*, da qual participei do processo de interações ainda que à distância, foi possível observar que a análise das mensagens das interações do *WhatsApp* demandou grande esforço diante do fato de que a complexidade entre a fala e a escrita está desequilibrada em favor da fala (Barros, 2021). Nesse sentido, foi essencial selecionar, organizar, ler e fazer anotações sobre as falas de modo a compreender o que os(as) professores(as) quiseram dizer com suas crenças atribuídas aos discursos junto às suas emoções.

Por outro lado, ao realizar essa etapa da pesquisa, entendi que as mensagens desenvolvidas pelos membros do grupo do *WhatsApp* foram fundamentais para a reflexão sobre o conceito da abordagem netnográfica. Para Kozinets (2014, p. 340-341), “a análise de dados contempla o processo de transformar os produtos coletados da participação e da observação netnográfica, como os arquivos de texto e gráficos baixados, capturas de tela, transcrições de entrevistas *online* e as notas de campo reflexivas, em uma versão acabada da pesquisa”.

Assim sendo, o processo de análise das interações foi desenvolvido com base na proposta da abordagem netnográfica, validando as interpretações sobre as observações realizadas em relação às trocas de experiências, reações às falas, às discussões com o surgimento e ruptura de crenças. Descrevo a seguir as etapas do processo de tratamento dos registros:

1. Registro das conversas em arquivos com data e hora das interações;
2. Categorização das falas de acordo com os temas em discussão no grupo;
3. Leitura crítica dos diálogos e interpretação dos comentários e das reações;
4. Identificação das crenças, comparações entre as ideias e experiências vividas;
5. Observação e identificação das emoções desde os surgimentos aos momentos de resignificação.

Na seção a seguir, introduzo o quadro da categorização das crenças e emoções em que ilustro com os excertos das interações, crenças e emoções identificadas nas interações. Neste quadro, existem os comentários escritos entre os dias 04 de agosto, 9 de setembro, 11 de outubro e 29 de novembro de 2023, em momentos síncronos e assíncronos. O quadro foi

divido em tema, subtema, comentários, crenças, emoções que exprimem positividade e negatividade. Vejamos:

### 3.7 Categorização das crenças e emoções

A seguir, o quadro de categorização das crenças e emoções da primeira interação realizada no dia 4 de agosto de 2023. Com o tema “*Não sabe nem falar português vai falar inglês*” e o subtema “*O bloqueio no aprendizado, sentimento de exclusão e desconhecimento de habilidades*”.

Quadro 1 – Interação 1. Dia 4 de agosto de 2023

| Interação 1. Dia 4 de agosto de 2023                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                |                                                 |                                   |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------|-----------------------------------|
| Comentários                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Crenças                                                                                                                                                                                                        | Emoções que exprimem positividade               | Emoções que exprimem negatividade |
| 1<br><br>“ <i>Hi mate</i> . Não se culpe por isso. A própria pessoa criou esse bloqueio. Sugestão: Mostre a ela palavras que usamos no dia a dia que são em inglês e vai trabalhando o psicológico dessa pessoa para quebrar esse bloqueio. Vá devagar e “vc” conseguirá.” (Emoji com sorriso expressando simpatia). (12h06) | Experienciais Socialmente construídas.<br><br>O professor orienta trabalhar as emoções, quebrando o bloqueio com palavras em inglês do cotidiano, fazendo com que o aluno se sinta familiarizado com o Inglês. | Determinação Esperança, tranquilidade, empatia. | Não foram encontradas             |
| 2<br><br>“Acho legal ter uma conversa com o que é saber uma língua. Que concepção está por trás do “não saber português” sendo que está produzindo discurso e sendo compreendido em diversas esferas sociais... daí se vai conversando”. (21h27)                                                                             | Crenças mediadas e experienciais.<br><br>Provocar o questionamento sobre o que é saber ou não um idioma, de modo a depender de um para aprender                                                                | Confiança, tranquilidade e empatia              | Não foram encontradas             |

|  |        |  |  |
|--|--------|--|--|
|  | outro. |  |  |
|--|--------|--|--|

Fonte: A autora, 2024.

A seguir, o quadro de categorização das crenças e emoções da segunda interação realizada no dia 14 de agosto de 2023. Com o tema “*Inglês nem reprova... Inglês não é brincadeira*” e o subtema “*Sobre critérios de aprovação em inglês e a validação da disciplina na escola*”.

Quadro 2 – Interação 2. Dia 14 de agosto de 2023

| Interação 2. Dia 14 de agosto de 2023                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                             |                                                                     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|
| Comentários                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | Crenças                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | Emoções que exprimem positividade                           | Emoções que exprimem negatividade                                   |
| <p>3</p> <p>“Estes questionamentos são desmotivadores, mas já ouvi de uma diretora. Os ensaios serão durante a aula de inglês, pois são aulas de um peso bem menor em relação às outras. Neste momento, pensei, em qual planeta estou? Então respirei e coloquei alguns tópicos importantes, e fiz uma revisão de como a língua inglesa é tão importante quanto as outras”.</p>                                                                                                                                                                                                                                           | <p>Centrais, de estimacão, experienciais, Socialmente construídas, emergentes.</p> <p>O interagente lida com as crenças de estimacão referentes à pouca relevância dedicada ao ensino de inglês no ambiente escolar. Por outro lado, o professor regula suas emoções e se mantém resiliente em seu trabalho.</p>                                                                                                        | <p>Determinação<br/>Ardor<br/>Reflexão<br/>Persistência</p> | <p>Perplexidade<br/>Indignação<br/>Raiva</p>                        |
| <p>4</p> <p>“Bom dia, Pessoal! Oi, teachers!<br/>Eu tenho várias implicâncias (no bom sentido) no teu texto. Pois quando “tu” diz que o é só para “<i>have fun</i>” isso implica que as outras matérias são sérias porque ninguém se diverte, o que automaticamente remete ao fato de a escola ser um lugar chato e desinteressante, exatamente porque “não pode” ser divertido. Por que não pode ser divertido? Por que a pessoa perde o respeito? É mesmo? Ou seja, a cultura do ensino punitivo.</p> <p>Não pode ser legal e divertido porque supostamente o professor tem que ter um “domínio de turma”. Gente, o</p> | <p>Crenças socialmente construídas e paradoxais.</p> <p>Críticas à visão da escola sobre a forma que uma disciplina deve ser tratada. As crenças do professor são construídas socialmente a partir da ludicidade do ensino enquanto a escola constrói suas crenças através do que exige a sociedade.</p> <p>O professor se sente obrigado a concordar com os colegas ao “ter que reprovar para ser levado a sério.”</p> | <p>Reflexão<br/>Ardor</p>                                   | <p>Indignação<br/>Perplexidade<br/>Revolta<br/>Descontentamento</p> |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                              |                                                                    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------|--------------------------------------------------------------------|
| <p>que é domínio de turma? Quem sou eu para dominar o outro? E que poder é esse que tenho? Mal posso com meu filho adolescente, imagina com 30 adolescentes! E aí sou obrigada a concordar com o colega... “inglês não reprova” então a escola é apenas sobre aprovar e reprovar.</p> <p>O ensino foi jogado no lixo, aluno é nota. Eles precisam aprovar e fazem qualquer coisa para isso. E na tentativa de deixar (com o perdão da palavra) a “bosta” toda mais leve, eles repetem essa frase “inglês não reprova”. Muitos alunos meus diziam “nunca vou usar o inglês na vida”. Não conseguiam pensar fora do seu mundinho...<br/>(07h07 – 07h20)</p> | <p>O paradoxo encontrado em “é preciso ter domínio de turma”, “tem que reprovar”, mas “inglês tem que ser divertido”, “precisamos ver resultados”. A escola perde seu espaço acolhedor para o ensino punitivo.</p>                                                                                                    |                              |                                                                    |
| <p>5</p> <p>“Refletindo sobre a Educação pública na atualidade, temos mais um agravante agora: o governo atrelou o repasse de verbas às escolas ao desempenho dos alunos... O rolo compressor dos alunos obrigatoriamente terem que tirar boas notas nas provas externas está reforçando essa cultura de aluno ser um número e professor que se lasque para resolver a questão de desinteresse, falta de apoio da família, analfabetismo nos anos finais do EF, falta de estrutura (aparatos tecnológicos e internet de qualidade em todas as salas de aulas), sobrecarga de trabalho para garantir um mínimo de ganho ao professor, etc, etc, etc...</p> | <p>Crenças emergentes ao vir das reflexões e emoções partilhadas sobre as decisões do governo quanto ao sistema de aprovação.</p> <p>Crenças experienciais pelas vivências como professor de inglês em meio a um sistema arbitrário e desumano. Assim, acreditar que trabalhar na educação é só para “os fortes”.</p> | <p>Não foram encontradas</p> | <p>Preocupação<br/>Exaustão<br/>Descontentamento<br/>Ansiedade</p> |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                         |                                                                  |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|------------------------------------------------------------------|
| Educação é só para os fortes!”<br>(7h30)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                         |                                                                  |
| 6<br><br>“Não, Jane, Educação é para sonhadores... Iniciamos uma jornada agarrados em um sonho quem continua é porque é teimoso que oh dó....”<br>(07h31)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | Crenças emergentes e centrais.<br><br>As crenças centrais e positivas por se vincularem à fé e a convicção sobre a vontade de ensinar e a teimosia de persistir.                                                                                                                                                                                                                                          | Fé<br>Esperança<br>Sonho<br>Resiliência | Não há                                                           |
| 7<br><br>“Eu acho tão engraçado que a escola particular eu tinha um dos mais interessados pelo inglês, né fora do mundinho deles ali do bairro deles. Eles nunca achavam que ia ter oportunidade de viajar e usar o inglês. Isso é MUITO triste. Aí já na escola particular é outra realidade. Eles valorizavam o inglês e tentavam aprender. Porém eles faziam como eles fazem com todas as outras matérias, né? Que eles decoravam pra prova e né? Aquela coisa assim de escola eles já vem com esse ou colar ou colar o tema de alguém ou copiar o tema de alguém e tentar dar um jeitinho pra ir bem na prova inglesa é pra vida, inglês é pra vida. Isso até entrar na cabeça deles que inglês é pra vida é muita conversa. É muito eu tentar dizer assim olha esse negócio assim, essa dicotomia de professor contra aluno, aluno, contra professor, ah o fato de tu estar, parece que eles estão ali forçado que não é pra eles. Que eu tenho que estar sempre retomando mesmo no | Crenças paradoxais, Contextuais e socialmente construídas, experienciais.<br><br>O comentário ilustra as crenças em meio às suas vivências e constrói suas convicções a partir do fato de que o prazer de aprender inglês não pode estar resumido a critério de notas. O paradoxo encontrado nas crenças corresponde ao excluir ao mesmo tempo que ensina. O inglês é importante, mas é preciso dar nota. | Não há                                  | Tristeza<br>Descontentamento<br>Ironia<br>Reflexão<br>Indignação |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |  |  |  |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|
| <p>meu curso de inglês. Gente, olha só, vocês estão aqui porque vocês querem, vocês estão aqui pra né? Não é pra não tem ninguém contra vocês aqui, eu tenho que tá sempre desconstruindo o né? É isso, é isso e aquilo, porque me tirou nota, porque me deu nota. Gente, está tudo errado. Está tudo errado. Quando o ensino era proibido, todo mundo queria estudar agora, que é obrigatório, que é livre, que todo mundo tem que estudar. Aí virou essa discrepância, de conta que daí o professor faz de conta que ensina e aluno faz de conta que aprende”.</p> <p>(7h35)</p> |  |  |  |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|

Fonte: A autora, 2024.

A seguir, o quadro de categorização das crenças e emoções na terceira interação realizada no dia 9 de setembro de 2023. Com o tema “*Eu odeio Inglês – Aprender inglês, pra quê?*” e o subtema “*O desinteresse hostil pela aprendizagem de inglês diante da dificuldade e sentimento de exclusão*”.

Quadro 3 – Interação 3. Dia 9 de setembro de 2023

| Interação 3. Dia 9 de setembro de 2023                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                        |                                   |                                                                |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------|----------------------------------------------------------------|
| Comentários                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | Crenças                                                                                                                                                                | Emoções que exprimem positividade | Emoções que exprimem negatividade                              |
| <p>8</p> <p>“Bom dia, pessoal! É isso mesmo é muito é muito complicado né <i>essa essa essa</i> questão, né? De do inglês nas escolas públicas, eu também trabalho na rede e a gente vê, né? O desinteresse total dos alunos e é isso que eles pensam, né? Pra que que eu vou estudar inglês? Vai fazer o quê? Né? Se mal eu sei e tem essa questão mesmo, né? Do...né? O estado</p> | <p>Crenças contextuais devido a precariedade dedicada à disciplina, centrais e construídas com as interações diante da desvalorização do ensino e falta de sentido</p> | <p>Não encontrada</p>             | <p>Hostilidade, impotência, desânimo, indignação. Exaustão</p> |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                       |                                            |                                                                  |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|
| <p>“num num” não liga, não importa, né em educar, né? Não liga pra educação, ainda mais com uma língua, né? Pra quê? Pra que né? Então essa crença eh tá muito forte muito forte, eu não sei assim o que que o que que a gente precisa fazer sabe que você está está positivo pra gente e e a escola gente, a escola mesmo não valoriza e tem que dar coisa no quadro, ainda tem muitas essa questão, né? De às vezes chega na sala, ah mas eu não vi nada no quadro, não estou vendo nada no quadro aqui escrito então a aula tem que ser, tem que ter coisa no quadro, tem que dar atividade, tem que tá com livro, é assim, né? Então, é muito difícil, mesmo...”</p> <p>9 de setembro de 2023 (23h56)</p> | atribuído.                                                                                                                                                                            |                                            |                                                                  |
| <p>9</p> <p>“E, ainda sim, é incrível, né? Olhando pra esse vícios assim também do seu comentário, né? Eh... pegando um gancho a gente vê, né? Como que tem um caráter instrumental e meio utópico, talvez... mas, e a aprendizagem para sermos pessoas melhores? A aprendizagem para conhecermos novas coisas, possibilitar outras coisas... e como a gente traz significado para o que estamos ensinando...é bem complexo. Como a gente vai se envolver, como a gente vai contextualizar? (Suspiro) Haja...haja tempo, haja esforço, haja dedicação, haja ajuda, haja reconhecimento... (pausa reflexiva) deve ser um trabalho!”</p> <p>10 de setembro de 2023 (0h10)</p>                                   | <p>Crenças socialmente construídas relacionadas à percepção do interagente quanto a validação do inglês em sala de aula, com base no olhar do interagente do primeiro comentário.</p> | <p>Empatia<br/>Reflexão</p>                | <p>Perplexidade<br/>Pessimismo<br/>Tristeza<br/>Desesperança</p> |
| <p>10</p> <p>“Pois é, eu acho que se a gente julgar pelo lado do esporte, né E</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | <p>Paradoxais, Dinâmicas por apontarem a</p>                                                                                                                                          | <p>Esperança,<br/>Otimismo<br/>Alegria</p> | <p>Não encontradas</p>                                           |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                            |                                                             |                        |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|------------------------|
| <p>eu acho que é um aliado aí pra gente, né que é verdade né? Quantos atletas né? Que nós temos aí eh nacionais, né? Que vão pra fora, não só os meninos jogando futebol, mas tem a questão do vôlei, do futebol feminino também, né? Claro. Até esquecendo aqui eh agora com vários esportes aí, né? O skate, então assim, as meninas, né? Então assim, talvez eh levar mesmo do esporte, né? Acho que o esporte aí pode ser um não é um bom aliado, né? Nosso, né? Exatamente, é por aí, acho que é por aí, né? De repente o cinema, as artes, né? O teatro...”</p> <p>10 de setembro de 2023 (0h30)</p> | <p>pluralidade de pensamentos em relação ao que os professores previamente acreditam. A mudança de uma perspectiva negativa para uma positiva caracteriza as crenças mencionadas, trazendo um novo sentido.</p>            | <p>Excitação</p>                                            |                        |
| <p>11</p> <p>“Pois é, é por aí e por isso que assim eh eu acho que a gente tem que bater muito nessa tecla de colocar mesmo esses talentos aí desses meninos eh mostrar né? Porque tem nossos alunos são muito talentosos mesmo de rede pública nossa eh eh as pessoas não imaginam o quanto eh tem de de Aluno talentoso nas escolas sabe? Eh eu já tive Vários alunos inclusive nas escolas, sabe? Aí colocar o inglês. Acho que é por aí. Acho que vale muito a pena...”</p>                                                                                                                            | <p>Mediadas, Dinâmicas e socialmente construídas.</p> <p>Os professores constroem crenças positivas e ressignificam seus olhares, focando no potencial de seus alunos. O inglês é visto como oportunidade de ascensão.</p> | <p>Alegria<br/>Esperança<br/>Otimismo</p>                   | <p>Não encontradas</p> |
| <p>12</p> <p>“Eu sempre uso o argumento que aprender uma língua, seja qual ela for, é conhecer novas culturas, e faço eles pensarem que se compararmos a nossa disciplina com outras, entramos na mesma discussão. Ninguém estuda ciências, para ser cientista, ou matemática para ser matemático, por exemplo. Nós</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                    | <p>Centrais, Experienciais Socialmente construídas Mediadas.</p> <p>O professor participante valida suas crenças com base no que</p>                                                                                       | <p>Tranquilidade<br/>Otimismo<br/>Certeza<br/>Confiança</p> | <p>Não encontradas</p> |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |         |                                                                                                                                                                                             |  |  |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|
| apresentamos a eles o básico da língua, mostramos sua beleza e se um dia quiserem se aprofundar, eles podem procurar se aperfeiçoar. Sabemos que ninguém aprende inglês em uma turma com 40 alunos, nem mesmo outras matérias. Nosso sistema educacional deve ser revisto de cima a baixo. Falo pela escola pública, onde leciono por 24 anos”. | (19h03) | carrega consigo em suas convicções. O interagente traz como alternativa os benefícios de aprender um idioma e equilibra os desafios junto As experiências adquiridas com anos de profissão. |  |  |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|

Fonte: A autora, 2024.

A seguir, o quadro de categorização das crenças e emoções quarta interação realizada no dia 11 de outubro de 2023. Com o tema “*Eu odeio Inglês – Aprender inglês, pra quê?*” e o subtítulo “*O desinteresse hostil pela aprendizagem de inglês diante da dificuldade e sentimento de exclusão*”.

Quadro 4 – Interação 4. Dia 11 de outubro de 2023

| Interação 4. Dia 11 de outubro de 2023                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                  |                                   |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|-----------------------------------|
| Comentários                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | Crenças                                                                                                                                                                                                                                                                        | Emoções que exprimem positividade                | Emoções que exprimem negatividade |
| 13<br><br>“Bom dia! Estava olhando aqui as conversas ... Eu sofri quando ouvia comentários assim. Até que um dia, meu filho quis estudar aviação e culinária. Precisou muito saber falar e dominar dois idiomas: o francês e o inglês. Então, conversando em casa, dissemos o quanto foi importante termos insistido em colocar meu filho desde pequeno na escola de inglês, que todos os comandos e conversas são em outra língua, que a tecnologia está toda ambientada em inglês, que é a língua que move o mundo, que se não souber pedir direito | Dinâmicas, Paradoxais e Experienciais.<br><br>A construção das ideias e validação do ofício, a partir do sofrimento pelo desinteresse e hostilidade dos alunos.<br><br>As crenças foram movidas pelas emoções e vivências do professor, ajudando a construir a sua identidade, | Determinação<br>Vibração<br>Confiança<br>Certeza | Tristeza<br>Raiva<br>Impotência   |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                             |  |  |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|
| <p>(a comida), morre de fome etc. Eu ganho para ensinar e ensino muito bem. Não posso tirar o aluno que não quer expandir seus conhecimentos. Então, ‘fica quieto aí que eu vou fazer o meu trabalho, você gostando ou não.’</p> <p>Hoje meu filho seguiu outro rumo, usa muito a língua italiana a qual está estudando para o seu trabalho. Mostro quem manda, mostro a importância de saber outras línguas para não passar fome ou perder uma vaga boa de emprego. Antes, eu era a professora <i>Helena</i>, lembram? Hoje, depois de tantos comentários maldosos a respeito da minha profissão, me tornei a <i>Malévola</i>”.</p> <p>(12h17)</p> | <p>sentindo a necessidade de ser má para ser boa, o que resulta no paradoxo a fim de estabelecer um lugar na profissão.</p> |  |  |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|

Fonte: A autora, 2024.

A seguir, o quadro de categorização das crenças e emoções da quinta interação realizada no dia 29 de novembro de 2023. Com o tema “Eu odeio Inglês – Aprender inglês, pra quê?” e o subtema “O desinteresse hostil pela aprendizagem de inglês diante da dificuldade e sentimento de exclusão”.

Quadro 5 – Interação 5. Dia 29 de novembro de 2023

| Interação 5. Dia 29 de novembro de 2023                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                       |                                                |                                                 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------|-------------------------------------------------|
| Comentários                                                                                                                                                                                                                                                           | Crenças identificadas                                                                                                                                 | Emoções que exprimem positividade              | Emoções que exprimem negatividade               |
| <p>14</p> <p>“Sou professora de inglês por acaso, por necessidade, e me vejo diariamente enfrentando situações como essas que vocês levantam aqui. Minha pergunta diária é, como eu, como professora de inglês, posso mudar a visão dos meus alunos em relação ao</p> | <p>Experienciais, mediadas, Socialmente construídas, Contextuais.</p> <p>Partilha de vivências ao enfrentar os desafios em sala de aula junto aos</p> | <p>Paixão<br/>Amor<br/>Esperança<br/>Ardor</p> | <p>Frustração<br/>Decepção<br/>Desesperança</p> |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                |  |  |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|
| <p>idioma? Estou sempre buscando formas novas de passar o conteúdo, levando em consideração aos interesses deles, procurando aproximar o inglês da sala de aula do inglês que eles já têm contato hoje em dia. Mas, confesso a vocês que por mais vezes me sinto perdida com tantas informações disponíveis e a falta de tempo que temos que absorvê-las. Isto me causa uma enorme frustração, porque acredito que essas frases podem ser amenizadas por uma via de mão dupla, o professor mostrando a importância do inglês na prática e o aluno interessado por esta união do prático, útil e necessário. Não consigo ver o aluno enxergar a importância do inglês, o que vejo são professores apaixonados pelo que fazem, conseguindo mostrar na prática aos seus alunos o quanto o inglês tem lugar diário em suas vidas. E vejo a música como uma ferramenta fantástica para isto”.</p> <p>(05h52)</p> | <p>questionamentos sobre como solucionar os problemas de bloqueio e desinteresse dos alunos. O participante acredita em ferramentas diferenciadas com o intuito de ressignificar o que seus alunos sentem sobre aprender inglês na escola.</p> |  |  |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|

Fonte: A autora, 2024.

Enfatizo que as emoções descritas no quadro se encontram intercaladas entre estados e sentimentos (Cardoso, 2019) por representar as diferentes formas de expressão identificadas nos excertos das conversas.

Neste capítulo, apresentei os caminhos da minha trajetória metodológica com base na pesquisa netnográfica para a obtenção dos dados através das interações em um grupo de *WhatsApp* e o processo de categorização desses dados. No capítulo seguinte, apresento o processo da leitura detalhada e minuciosa dos dados, pela qual discorro sobre como as falas foram interpretadas de modo a identificar as crenças e emoções dos(as) professores(as). Além

disso, apresento a discussão sobre os resultados em meio a construção das ideias, fazendo uma interrelação entre o surgimento das crenças e o emergir das emoções entre participantes.

#### 4 ANÁLISE DAS INTERAÇÕES

Discuto os resultados acerca das falas nas interações no grupo de *WhatsApp* de professores. Essas falas evidenciam as reflexões em torno das temáticas de preconceitos, exclusão e obstáculos para o desenvolvimento efetivo do ensino e aprendizagem de língua inglesa nas escolas públicas do Brasil. Ao longo dos diálogos com os(as) interactantes do grupo, foi importante perceber que pertencemos a uma comunidade cibernética, na qual não ocorre apenas a preocupação corporativa e técnica em compartilhar anúncios de cursos, *workshops* ou materiais didáticos.

Na verdade, foi significativo e surpreendente observar que as mensagens trazem à baila as crenças e emoções de cada interactantes acerca das questões inerentes ao nosso cotidiano e, compartilharam suas vivências de forma afetiva e empática. Portanto, o grupo do *WhatsApp* funcionou como um espaço acolhedor para compartilhar histórias e experiências e delas, no qual emoções e crenças em comum emergiam de forma espontânea.

Conforme já mencionado, durante o processo de coleta de dados, utilizei os recursos de captura de telas e transcrição dos áudios para realizar as leituras, identificando as crenças e compreendendo as emoções transmitidas nos diálogos *online*. Inicialmente, é perceptível ao observar os *posts* que não encontramos apenas opiniões, mas as emoções acerca das realidades e conflitos em meio ao sistema educacional no qual os(as) professores(as) trabalham.

Segundo Aragão (2011) são por meio das emoções que agimos de maneira expansiva na alegria e na confiança, no bloqueio ou na restrição e na vergonha. Isso contribui para o entendimento de que com as emoções, os fenômenos que observamos tornam-se mais intensos. Além disso, a relação espontânea durante as interações ocorreu além do esperado, visto que as emoções e crenças interagem de forma dinâmica e complexa (Barcelos, 2015), reforçando a ideia que compartilho, já que essas interações ocorreram mais espontaneamente do que minhas expectativas.

Enfatizo que embora as interações não tenham ocorrido em um grupo de formação acadêmica, as atividades do cotidiano do grupo já vinham em nosso auxílio na formação da prática de professores para a sala de aula, tendo em vista a forte conexão entre os usuários do grupo para trocas de materiais, dicas de planejamento e atividades de aulas, bem como oficinas, minicursos, *workshops*. Por conseguinte, percebi uma relação dessa comunidade

*online* com os ambientes de formação de professores, porque tais comunidades podem se constituir como redes de apoio para compartilhar as experiências e os sentimentos que permeiam o ensino e a aprendizagem de inglês” (Barcelos; Coelho, 2010; Coelho, 2011).

Como informado na seção dos procedimentos metodológicos, categorizei as interações em três temas. Os temas abordam narrativas de enriquecimento de ideias e discussões sobre as crenças que geram diversas reflexões entre os(as) participantes das conversas. De acordo com Manen (1990), o tema descreve um aspecto da estrutura da experiência vivida. Assim, dois fatores que considerei importantes para as reflexões são as características contextuais dos termos abordados e as experiências vividas pelos(as) professores(as).

Na próxima seção, apresento a análise de cada tema que evidencia as crenças e emoções nas reações e comentários. Destaco que o foco da análise está na construção discursiva das emoções e crenças e que, neste estudo, ainda que reconheça a relação intrínseca existente entre crenças, emoções e identidade (Aragão; Barcelos, 2018), bem como entenda que sejam fenômenos interligados de uma maneira dinâmica e complexa que influenciam o ensino-aprendizagem da língua inglesa (Barcelos, 2013; Aragão, 2011; Aragão; Cajazeira, 2017), não me dedicarei à análise da construção identitária dos(as) professores(as) interactantes.

#### 4.1 Os temas

Reitero que os dados coletados foram analisados por meio das tematizações das conversas, com base na proposta de Manen (1990) e as histórias compartilhadas entre os professores foram introduzidas como subtemas que geraram as discussões em que observamos as emoções e as crenças por meio das ideias e vivências presentes nos comentários dos interactantes. Reforço que esses comentários foram enriquecidos não apenas pelas opiniões, mas pelas experiências cotidianas dos(as) professores(as) de inglês.

##### 4.1.1 1º Tema: “Não sabe nem falar português, vai falar inglês?”

Subtema: O bloqueio no aprendizado, sentimento de exclusão e desconhecimento de habilidades.

O enunciado presente neste tema costuma ser comum entre alunos e professores das escolas públicas, em especial no contexto escolar em lugares socioeconomicamente menos privilegiados. O início da discussão no grupo ocorreu ao comentarmos sobre o descaso com ensino de língua estrangeiras nas escolas periféricas, promovendo a exclusão até mesmo dentro da escola. No início do ano letivo, ao apresentarmos a disciplina inglês como língua estrangeira, alguns alunos falam uns dos outros: “*Esse daí não sabe nem português direito, vai aprender inglês?*” ou se autoexcluem dizendo: “*Prof... eu não sei nem português, como vou aprender inglês?*”. No grupo, compartilhamos a mesma situação com tristeza porque à princípio, não sabemos o que sentir, fazer ou acreditar mediante às situações.

Essa primeira interação ocorreu no dia 04 de agosto de 2023; ela foi denominada interação 1. Essa interação contou com dois comentários (Ver comentários 1 e 2; quadro 1), nos quais foram caracterizados por interactantes que compartilharam suas vivências e emoções em suas falas. Os diálogos ocorreram durante a tarde (Acerca de 12h e 13h10) e a noite (13h17). Sendo esta investigação uma netnografia, os comentários e as réplicas aos comentários acontecem de forma síncrona e assíncrona.

Como foi mencionado anteriormente, a seleção dos comentários resultou nas capturas de telas, conhecidas como *prints*, nas quais eu registrei as conversas e as cataloguei com data, hora e assunto em uma pasta de arquivos multimídia. A partir dos registros dessas conversas, eu trabalhei com emoções e crenças, através das interações que fazem do espaço virtual um lugar de rede de apoio para os membros dessa comunidade.

Nos comentários no quadro a seguir, são expostas as opiniões, crenças e emoções diante das experiências relacionadas a este tema ainda comentado no contexto ensino de língua inglesa.

Quadro 6 – Comentários referentes à interação 1. Tema: “*Não sabem nem falar português, vai querer falar inglês?*”

| Linha | Comentário 1.                                                    |                                                                     |
|-------|------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|
| 1     | “Hi mate. Não se culpe por isso. A própria pessoa criou esse     | Registro do dia 04/08/2023 às 12h06<br>Interação 1<br>Observação da |
| 2     | bloqueio. Sugestão: Mostre a ela palavras que usamos no dia a    |                                                                     |
| 3     | dia que são em inglês e vai trabalhando as emoções (a            |                                                                     |
| 4     | interactante se refere ao psicológico) dessa pessoa para quebrar |                                                                     |
| 5     | esse bloqueio. Vá devagar e “vc” conseguirá.” (Emoji com         |                                                                     |

|   |                                |                                    |
|---|--------------------------------|------------------------------------|
| 6 | sorriso expressando simpatia). | pesquisadora destacada em amarelo. |
|---|--------------------------------|------------------------------------|

| Linha | Comentário 2.                                              |                                                    |
|-------|------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------|
| 1     | “Acho legal ter uma conversa com o que é saber uma língua. | Registro do dia 01/08/2023 às 21h27<br>Interação 1 |
| 2     | Que concepção está por trás do “não saber português” sendo |                                                    |
| 3     | que está produzindo discurso e sendo compreendido em       |                                                    |
| 4     | diversas esferas sociais...daí se vai conversando”.        |                                                    |

Ao analisar os comentários do quadro 6, nota-se que tanto o comentário 1 como o comentário 2 apontam para a importância do diálogo e o trabalho com o psicológico do aluno para que haja uma “quebra” de bloqueio com o aprendizado da língua estrangeira. No primeiro comentário, encontram-se emoções esperança e determinação que emergem na proposta para que se trabalhe o uso de palavras em inglês no dia a dia. Enquanto no segundo comentário, percebe-se um estado reflexivo ao ser considerado interessante conversar com o aluno de maneira crítica sobre o que ele entende por saber português.

De certa forma, essas emoções e estados reflexivos são fontes indutoras de dúvidas, pois, neste comentário, as perguntas *“O que é saber português?”* e *“Que tipo de ‘português’ se torna um pré-requisito para ter conhecimento o suficiente para poder aprender inglês?”* podem nos levar ao entendimento de que os(as) participantes do grupo também poderiam fazer tais perguntas para suas próprias vivências. Nesse sentido, proponho uma nova versão para a citação de Descartes (1596-1650) *“Penso, logo existo”* que mudaria para *“Penso, questiono, logo existo e por isso sinto”*, visto que observou uma tentativa de lidar melhor com essa crença, oferecendo uma pergunta reflexiva ao aluno na mesma proporção para os docentes.

A partir das vivências compartilhadas acima, no que se refere à natureza das crenças, descrevo os tipos mais evidentes nos comentários com base nos estudos de Barcelos (2004), Gonçalves (2015) e Rokeach (1968). Inicialmente, a natureza da crença em discussão *“Não sei falar nem falar português, vou aprender inglês?”* ou *“Não sabe nada de português, que dirá inglês”*, vem de um contexto em que as condições de aprendizagem dos alunos foram comprometidas junto às futuras possibilidades de inclusão na comunidade de falantes de língua inglesa (Leffa, 2007).

Classifico essas crenças como centrais e “socialmente construídas” (Barcelos, 2004) porque noto frequentes reproduções não somente pelos(as) alunos(as), mas (infelizmente), também, pelos(as) professores(as) dentro do ambiente escolar. Como as crenças estão relacionadas a fatores culturais (Gonçalves, 2015), entendo que exista fortemente no senso comum o pensamento “primeiro deve-se saber o português antes de aprender outra língua”. Bagno (2002) associa essas crenças ao preconceito linguístico, referente a ideia de que “brasileiro não sabe português”. Dessa forma, entendo que a ideia no comentário 2 sobre o que é saber português aos moldes do ideal falante de inglês é uma inquietação não só minha, mas de outros(as) professores(as) também.

Ressalto que em ambos os comentários dos(as) participantes compartilham suas crenças com base nas vivências em sala de aula, o que contribuiu para que elas fossem socialmente construídas nas interações com alunos e trocas de ideias com colegas de profissão. Considero positivas e experienciais as crenças emergentes das conversas, devido ao fato de que os interactantes disponibilizaram-se a trazer estratégias para trabalhar as emoções de pessimismo e auto excludentes dos alunos com esperança, otimismo e determinação.

Além disso, observei que nas conversas emergiram as crenças mediadas, as quais vão ao encontro das perspectivas de solucionar os problemas (Dufva, 2003; Barcelos, 2007). Portanto, os participantes trouxeram um novo sentido à crença presente no primeiro tema, direcionando os(as) alunos(as) à reflexão e encorajando os(as) professores(as) a dialogarem a fim de romper barreiras entre o conhecimento já existente e o aprendizado de um novo idioma.

#### 4.1.2 2º Tema: “Eu odeio inglês!!!” (Aprender inglês, para quê?)

Subtema: *“O desinteresse hostil pela aprendizagem de inglês diante da dificuldade e sentimento de exclusão”.*

Entre os dias 09 de setembro, 11 de outubro e 29 de novembro de 2023, foi pauta do grupo de *WhatsApp* a situação no contexto de falta de interesse e desmotivação em sala de aula, e como isso afeta os(as) professores(as) em relação ao encorajamento dos(as) alunos(as) ao entendimento da importância da aprendizagem de língua inglesa atualmente. Esse tema em discussão é considerado interação 2 e é composto por sete comentários (Ver figuras 3, 4, 5, 6,

7, 8, 9 no anexo A, página 116 e 117; e quadro 7 – nas páginas 78, 79 e 80). No contexto dessa interação, encontramos um comentário sobre um texto do Leffa (2007), intitulado “*Pra que estudar Inglês, profe?*” (Autoexclusão em língua estrangeira) que ilustra o desprezo ao ensino e aprendizagem de língua inglesa sob a perspectiva das desigualdades sociais, da precariedade das condições de ensino e, conseqüentemente, da exclusão do aluno.

Nas interações a seguir, apresento os comentários com as crenças alinhadas às emoções sob os diversos olhares retratados nos *posts* analisados. A troca de mensagens aconteceu em horários aleatórios à noite, com pequenos intervalos, e consiste em sete comentários entre *posts* e respostas.

Pude observar que, durante as conversas, nas quais foram em sua maioria gravadas em áudios e transcritas para registros, as mensagens são espontâneas e transmitem sinceridade quanto às crenças e emoções, contribuindo para que o grupo de *WhatsApp* se transformasse em uma rede de apoio virtual mesmo com a diversidade de membros.

Em seguida, no quadro 7, apresento as reações, desabafos, vivências e partilhas, em que as crenças e as emoções emergem e florescem a cada troca de ideias. Esse quadro consiste em sete comentários, cujas datas e horários de postagem são individualmente informados.

Quadro 7 – Comentários referentes a interação 2. Tema: “*Eu odeio inglês!*” (Aprender inglês, pra quê?)

| Linha                                                                   | Comentário 3<br>Registro do dia 14/08/2023 às 23h56                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|-------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1<br>2<br>3<br>4<br>5<br>6<br>7<br>8<br>9<br>10<br>11<br>12<br>13<br>14 | “Bom dia, pessoal! É isso mesmo é muito é muito complicado né essa essa essa questão, né? De do inglês nas escolas públicas, eu também trabalho na rede e a gente vê, né? O desinteresse total dos alunos e é isso que eles pensam, né? Pra que que eu vou estudar inglês? Vai fazer o quê? Né? Se mal eu sei e tem essa questão mesmo, né? Do...né? O estado “num num” não liga, não importa, né em educar, né? Não liga pra educação, ainda mais com uma língua, né? Pra quê? Pra que né? Então essa crença eh tá muito forte muito forte, eu não sei assim o que que o que que a gente precisa fazer sabe que você está está positivo pra gente e e a escola gente, a escola mesmo não valoriza e tem que dar coisa no quadro, ainda tem muitas essa questão, né? De às vezes chega na sala, ah mas eu não vi nada no quadro, não estou vendo nada no quadro aqui escrito então a aula tem que ser, tem que ter coisa no quadro, tem que dar atividade, tem que tá com livro, é assim, né? Então, é muito difícil, mesmo...” |

| Linha       | Comentário 4<br>Registro do dia 14/08/2023 às 00h10                                                                                                                                                                              |
|-------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1<br>2<br>3 | “..., ainda sim é incrível, né? Olhando pra esse viés assim também do seu comentário, né? Eh...pegando um gancho a gente vê, né? Como que tem um caráter instrumental e meio utópico, talvez...mas, e a aprendizagem para sermos |

|   |                                                                                   |
|---|-----------------------------------------------------------------------------------|
| 4 | peessoas melhores? A aprendizagem para conhecermos novas coisas, possibilitar     |
| 5 | outras coisas... e como a gente traz significado para o que estamos ensinando...é |
| 7 | bem complexo. Como a gente vai envolver, como a gente vai contextualizar?         |
| 8 | (Suspiro) Haja...haja tempo, haja esforço, haja dedicação, haja ajuda, haja       |
| 9 | reconhecimento... (pausa reflexiva) deve ser um trabalho!”                        |

| Linha | Comentário 5<br>Registro do dia 14/08/2023 às 00h30                             |
|-------|---------------------------------------------------------------------------------|
| 1     | “Pois é, eu acho que se a gente julgar pelo lado do esporte, né E eu acho que é |
| 2     | um aliado aí pra gente, né que é verdade né? Quantos atletas né? Que nós temos  |
| 3     | aí eh nacionais, né? Que vão pra fora, não só os meninos jogando futebol, mas   |
| 4     | tem a questão do vôlei, do futebol feminino também, né? Claro. Até esquecendo   |
| 5     | aqui eh agora com vários esportes aí, né? O skate, então assim, as meninas, né? |
| 7     | Então assim, talvez eh levar mesmo do esporte, né? Acho que o esporte aí pode   |
| 8     | ser um não é um bom aliado, né? Nosso, né? Exatamente, é por aí, acho que é     |
| 9     | por aí, né? De repente o cinema, as artes, né? O teatro...”                     |

| Linha | Comentário 6<br>Registro do dia 14/08/2023 às 00h30                               |
|-------|-----------------------------------------------------------------------------------|
| 1     | “Pois é, é por aí e por isso que assim eh eu acho que a gente tem que bater muito |
| 2     | nessa tecla de colocar mesmo esses talentos aí desses meninos eh mostrar né?      |
| 3     | Porque tem nossos alunos são muito talentosos mesmo de rede pública nossa eh      |
| 4     | eh as pessoas não imaginam o quanto eh tem de de aluno talentoso nas escolas      |
| 5     | sabe? Eh eu já tive Vários alunos inclusive nas escolas, sabe? Aí colocar o       |
| 7     | inglês. Acho que é por aí. Acho que vale muito a pena...”                         |

| Linha | Comentário 7<br>Registro do dia 14/08/2023 às 05h52                             |
|-------|---------------------------------------------------------------------------------|
| 1     | “Sou professora de inglês por acaso, por necessidade, e me vejo diariamente     |
| 2     | enfrentando situações como essas que vocês levantam aqui. Minha pergunta        |
| 3     | diária é, como eu, como professora de inglês, posso mudar a visão dos meus      |
| 4     | alunos em relação ao idioma? Estou sempre buscando formas novas de passar o     |
| 5     | conteúdo, levando em consideração os interesses deles, procurando aproximar o   |
| 7     | inglês da sala de aula do inglês que eles já têm contato hoje em dia. Mas,      |
| 8     | confesso a vocês que por mais vezes me sinto perdida com tantas informações     |
| 9     | disponíveis e a falta de tempo que temos que absorvê-las. Isto me causa uma     |
| 10    | enorme frustração, porque acredito que essas frases podem ser amenizadas por    |
| 11    | uma via de mão dupla, o professor mostrando a importância do inglês na prática  |
| 12    | e o aluno interessado por esta união do prático, útil e necessário. Não consigo |
| 13    | ver o aluno enxergar a importância do inglês, o que vejo são professores        |
| 14    | apaixonados pelo que fazem, conseguindo mostrar na prática aos seus alunos o    |
| 15    | quanto o inglês tem lugar diário em suas vidas. E vejo a música como uma        |
|       | ferramenta fantástica para isto”.                                               |

| Linha | Comentário 8<br>Registro do dia 09/09/2023 às 12h17                            |
|-------|--------------------------------------------------------------------------------|
| 1     | “Bom dia! Estava olhando aqui as conversas ...eu sofri quando ouvia            |
| 2     | comentários assim. Até que um dia, meu filho quis estudar aviação e culinária. |

|    |                                                                                    |
|----|------------------------------------------------------------------------------------|
| 3  | Precisou muito saber falar e dominar dois idiomas: o francês e o inglês. Então,    |
| 4  | conversando em casa, dissemos o quanto foi importante termos insistido em          |
| 5  | colocar meu filho desde pequeno na escola de inglês, que todos os comandos e       |
| 7  | conversas são em outra língua, que a tecnologia está toda ambientada em inglês,    |
| 8  | que é a língua que move o mundo, que se não souber pedir direito (a comida),       |
| 9  | morre de fome, etc. Eu ganho para ensinar e ensino muito bem. Não posso tirar o    |
| 10 | aluno que não quer expandir seus conhecimentos. Então, ‘fica quieto aí que eu      |
| 11 | vou fazer o meu trabalho, você gostando ou não.’. Hoje meu filho seguiu outro      |
| 12 | rumo, usa muito a língua italiana a qual está estudando para o seu trabalho.       |
| 13 | Mostro quem manda, mostro a importância de saber outras línguas para não           |
| 14 | passar fome ou perder uma vaga boa de emprego. Antes, eu era a professora          |
| 15 | <i>Helena</i> , lembram? Hoje, depois de tantos comentários maldosos a respeito da |
| 16 | minha profissão, me tornei a <i>Malévola</i> ”.                                    |

| Linha | Comentário 9<br>Registro do dia 09/09/2023 às 19h03                             |
|-------|---------------------------------------------------------------------------------|
| 1     | “Eu sempre uso o argumento que aprender uma língua, seja qual ela for, é        |
| 2     | conhecer novas culturas, e faço eles pensarem que se compararmos a nossa        |
| 3     | disciplina com outras, entramos na mesma discussão. Ninguém estuda ciências,    |
| 4     | para ser cientista, ou matemática para ser matemático, por exemplo. Nós         |
| 5     | apresentamos a eles o básico da língua, mostramos sua beleza e se um dia        |
| 7     | quiserem se aprofundar, eles podem procurar se aperfeiçoar. Sabemos que         |
| 8     | ninguém aprende inglês em uma turma com 40 alunos, nem mesmo outras             |
| 9     | matérias. Nosso sistema educacional deve ser revisto de cima a baixo. Falo pela |
| 10    | escola pública, onde leciono por 24 anos”.                                      |

É possível perceber no comentário 3 (quadro 7) a presença de marcas de formulação e reformulação (Barros, 2021) na construção do texto falado e os recursos linguísticos discursivos que a auxiliam ao dar tempo para que ela consiga elaborar e reelaborar a mensagem. No início, é visível um sincretismo entre desabafo, reflexão, junto a sensação de desânimo ao observar que a participante lida com crenças conflituosas, as quais caracterizam o desinteresse dos(as) alunos(as) pelo aprendizado da língua, por meio da reprodução de um discurso de autoexclusão. Além das questões com os(as) alunos(as), a negligência do poder público estadual também é mencionada com tom de impotência, isto é, de que nada pode ser feito.

Nessa análise, enfatizo a repetição de expressões no comentário que demonstram cansaço e melancolia, como podemos observar nos trechos “*Pra que? Pra que, né?*”. Percebemos, um “voltar-se para si” em busca de um sentido para a importância de aprender inglês em um contraditório contexto escolar. No mesmo comentário, há uma reformulação do discurso, que demonstra insatisfação, diante das reclamações dos alunos e da escola sobre a forma de ensinar. É interessante notar a repetição da forma verbal “*Tem que...*” nas mesmas

linhas ao relatar o modo de se sentir incapaz de agradar e, assim, gerar o reconhecimento da dificuldade de lidar com o próprio contexto de trabalho.

Ao acompanhar as conversas, notamos que o comentário 4 (quadro 7) revela uma crença expressa em forma de questionamento em relação à aprendizagem para sermos pessoas melhores, conhecer coisas novas e trazer sentido para o que ensinamos (Como a gente vai envolver, como a gente vai contextualizar?) (Suspiro) (Linhas 10-11, comentário 4, quadro 7). Além disso, observo o discurso freireano de sonhos possíveis (Freire, 2014) sobre despertar o interesse pela aprendizagem em caráter transformador, de modo que o conhecimento fosse o fim principal. Ao ouvir os áudios, percebo que algumas pausas acompanhadas de suspiros entre os *posts* embasaram as reflexões sobre como poderíamos motivar os(as) alunos(as) a aprender inglês, independente da perspectiva mercadológica. Na sensibilidade de ler esse *post*, identifico a presença de empatia e reflexão por parte do membro do grupo ao validar a postagem anterior. Há uma demonstração de perplexidade como resposta ao comentário anterior. Surgem, dessa forma, as emoções de tristeza, pessimismo, desesperança e impotência fluem entre um *post* e outro.

Da mesma forma, podemos perceber a emoção de aflição no questionamento acerca da forma se envolver e como contextualizar, isto é, como enxergar-se instrumento transformador por meio do ensino do idioma em meio ao paradoxo de uma sociedade negligente com o aprendiz. Portanto, é possível identificar as crenças construídas socialmente quando esse(a) interactante depara-se com os obstáculos no ensino de línguas no contexto de escolar e paradoxais, visto que as mensagens denunciam a importância do ensinar e do aprender inglês, porém permeadas nessa importância encontram-se as dificuldades para lidar com anseios de ressignificar o interesse dos aprendizes pelo idioma.

Por outro lado, no comentário 5 as ideias foram reelaboradas em um novo áudio já com uma perspectiva diferente. Percebo que neste *post* há uma reavaliação das emoções, refletindo em ideias que ilustram de forma positiva que os esportes e as artes abrem uma janela de possibilidades de viajar e trabalhar em outro país. Logo, o aprendiz de inglês os esportes e as artes complementam, abrindo as portas. Não obstante a demonstração das emoções de ansiedade, desmotivação e impotência, nota-se a emoção esperança na partilha de crenças sobre a possibilidade de o inglês abrir portas para melhores oportunidades de vida (Quanto atletas né? Que nós temos aí eh nacionais, né? Que vão pra fora, não só os meninos jogando futebol, mas tem a questão do vôlei, do futebol feminino também, né?) (Linhas 4-6, comentário 5, quadro 7).

O comentário 5 nos conduz a um novo olhar para a discussão, pois é visível que o *post* do comentário 5 aponta para a natureza das crenças como dinâmicas e paradoxais por abordar certa pluralidade de pensamentos juntamente à oportunidade expresso pelo desejo de mudar de ideia e buscar solucionar o problema do desinteresse dos(as) alunos(as) (Pois é, eu acho que se a gente julgar pelo lado do esporte, né E eu acho que é um aliado aí pra gente, né que é verdade né?) (Linhas 1-3, comentário 5, quadro 7). Tais crenças suscitam as emoções otimismo, esperança, alegria e excitação, já que a análise dessa fala me possibilita notar que o(a) participante reavaliou suas emoções, decidindo priorizar as emoções que remetem à positividade, o que a ajudou a refletir sobre as suas crenças e rever suas ações com seus alunos(as).

O comentário 6 promove um novo sentido a crença de que inglês pode não ser útil na vida dos(as) alunos(as). Através da transcrição do áudio em resposta ao comentário 5 notamos o otimismo e a fé no talento dos(as) alunos(as), alimentando as crenças que carregam positividade quanto ao ensino de língua inglesa como uma boa influência no sucesso dos(as) alunos(as). (... por que tem nossos alunos são muito talentosos mesmo de rede pública nossa eh eh as pessoas não imaginam o quanto eh tem de de aluno talentoso nas escolas sabe? Eh eu já tive Vários alunos inclusive nas escolas, sabe? Aí colocar o inglês. Acho que é por aí) (Suspiros de alegria) (Linhas 4-9, comentário 6, quadro7).

O comentário 6 da interação 2 complementa a mensagem do comentário 5, reforçando a ideia de que as crenças emergem das interações e mostram-se socialmente construídas e dinâmicas, visto que ambos os participantes conversam sobre as suas angústias e sobrecargas, expõem as suas emoções conflituosas, mas na prática do conversar (Maturana, 1998; Aragão, 2019) os participantes acolhem um ao outro. Entre um diálogo e outro, observamos novas formas de emocionar, mediando os conflitos e fazendo emergir a esperança, a alegria, a motivação e a vontade de mostrar os benefícios de aprender inglês.

Esses últimos comentários remetem ao fato de que os(as) professores(as) experimentam reavaliar suas estratégias de ver o mundo, buscando o outro lado da moeda, vivenciam mais emoções que induzem a boas experiências (Chen; Janes, 2024). Ao acompanhar o desenvolvimento dessas conversas, consigo entender que a prática de interagir fez com que emergisse emoções mais leves junto a sensação de tranquilidade perceptível nos áudios do *WhatsApp*. As crenças encontradas nos últimos áudios são dinâmicas, devido às possibilidades de mudanças de pontos vistas dos(as) professores(as) e, também, mediadas ao notar que eles são movidos pelas emoções esperança, alegria, calma e otimismo, buscando

acreditar no talento dos(as) seus alunos(as) e que o aprendizado de inglês pode ajudá-los a realizar seus sonhos.

No dia 29 de novembro de 2023, noto nos comentários 7 e 8, o relato de experiências de trabalho e é possível identificar o tom melancólico que denota a tristeza, devido a tantas exigências vindas das propostas de um currículo elitista e mercadológico, que não corresponde à realidade do contexto em que professores(as) e alunos(as) se encontram. A partir dos comentários a seguir, descrevo as reflexões encontradas nas mensagens de modo que existem as crenças socialmente compartilhadas com base nas emoções desesperança e impotência, porém existe a possibilidade de rompê-las, ressignificar as dificuldades e viver novas emoções.

No comentário 7, o(a) interactante sente-se confortável em dizer que é professor por necessidade. Assim como nos primeiros comentários do tema em discussão, na mensagem é levantado um questionamento sobre o que é possível ser feito para transformar o pensamento dos(as) alunos(as) quanto ao interesse em aprender o idioma. Da mesma forma, destacam-se as emoções de frustração, desesperança e incerteza não apenas por receber simultaneamente tantas informações, mas também sentir-se sob a constante pressão de motivar o aluno a aprender inglês, embora esse aluno queira aprender o que seja “útil” e “necessário”. Logo, nesse discurso há a representação de aflições em relação ao conflito entre o que um professor deseja e precisa ensinar e o que o aluno acredita que deva aprender na escola, isto é, um embate entre crenças na relação entre alunos e professores.

Na análise desse comentário, pontuo que as crenças se encontram contextualmente no local em que o(a) professor(a) ensina inglês por necessidade e o aluno tem que aprender por obrigação. Tal situação remete o professor aos desafios de lidar com a desmotivação no cotidiano da sala de aula. É importante mencionar que além das crenças socialmente serem socialmente construídas, elas também são experienciais, visto que em meio ao comentário são compartilhadas em idas e vindas na tentativa de aproximação dos alunos do idioma, ainda que os alunos e alunas não desejem essa aproximação. De acordo com o ponto de vista do(a) interactante, a relevância em aprender inglês não partirá dos alunos, como é possível ver no excerto a seguir: (Não consigo ver o aluno enxergar a importância do inglês, o que vejo são professores apaixonados pelo que fazem, conseguindo mostrar na prática aos seus alunos o quanto o inglês tem lugar diário em suas vidas. E vejo a música como uma ferramenta fantástica para isto) (Linhas 15-18, comentário 7, quadro 7).

Por outro lado, é interessante perceber que o(a) interactante já enxerga no potencial dos professores a motivação em ensinar, trabalhando em mostrar o papel essencial do inglês

na vida dos alunos. Tal motivação enquadra-se na ideia da paixão, capaz de auxiliar os professores na mediação de suas crenças e a melhorar suas perspectivas. Assim, induzida(o) pelas emoções esperança e amor, percebemos a intenção da(o) interactante em compartilhar a crença que a música pode ser uma grande aliada no despertar do interesse dos alunos. Ao refletir sobre o comentário 7, estabeleço uma relação com Day (2007. p. 20) que possui um olhar distinto dedicado ao cultivo da paixão pelo ensino e com o qual alinho-me totalmente: “o que identifica professores bons ou muito bons é mais do que o domínio do conteúdo ou de técnicas pedagógicas. É sua paixão pelo ensino, por seus alunos e pelo aprender”.

De acordo com a leitura dos comentários anteriores, torna-se essencial compreender que não existe receita ou fórmula mágica para motivar o aluno a aprender inglês, a não ser que haja professores motivados com recursos apropriados, acolhidos em seu trabalho e, sentindo-se esperançosos e capacitados a enxergar em seus alunos diversos talentos que podem ajudá-los a trilhar caminhos de diferentes oportunidades.

Ao continuar sobre a discussão baseada no segundo tema, apresento o comentário 8 dessa interação, em que é relatada as experiências em torno da sua tomada de decisões, movida pelas emoções, as quais refletirão nas suas atitudes dentro e fora do contexto escolar, trazendo resultados diferentes em sua prática.

O comentário 8 sobre o desinteresse pela língua inglesa junto ao sentimento de rejeição atravessou dois contextos, mas ambos se interrelacionaram no ambiente familiar e escolar. Nessa fala, identificamos os discursos com as crenças (É preciso saber inglês para ter um bom emprego; é importante saber outras línguas para não passar fome; vou fazer o meu trabalho, você gostando ou não) (Linhas 9-16, comentário 8, quadro 7), as quais foram mantidas de forma arbitrária, em especial com alunos. Diante dos comentários negativos sobre o ensino de inglês, percebemos o fluir das emoções em meio ao contexto de rejeição.

O fluir das emoções neste comentário indica a necessidade de que seja sinalizada às(aos) alunas(os) a importância do aprendizado de inglês para o mercado de trabalho e assim, fazer o seu trabalho com convicção. Desse modo, é relevante observar no comentário a determinação expressa de seguir princípios e ideais, por maiores que sejam os obstáculos impelindo as(os) alunas(os) a desistir de aprender o idioma.

Ao entender como as emoções fluem em meio aos desafios, relaciono esse processo com a abordagem pós-estruturalista de Benesch (2017), que determina que as emoções surgem em meio às relações sociais, influenciando no posicionamento que tomamos diante da

responsabilidade de ensinar inglês e enfrentar as adversidades, criando e compartilhando estratégias para “virar a jogo” a favor do ensino de qualidade e da inclusão.

Ainda tratando do comentário 8, a metáfora utilizada ao comparar o modo de agir no passado com a sua forma atual de trabalhar demonstra como as crenças podem ser dinâmicas, paradoxais e contextuais. A comparação entre uma profissional no passado, a professora *Helena*<sup>2</sup>, e a profissional atualmente, *Malévola*<sup>3</sup>, cujo estereótipo é de uma personalidade forte e assertiva, vista socialmente como a professora rígida, insensível e má, tende a os conduzir ao entendimento que diante de crenças e emoções vividas e compartilhadas, torna-se admissível que professores assumissem diferentes identidades na tentativa de se adaptar aos contextos atuais.

As mudanças no modo de agir do(a) interactante é um reflexo da natureza paradoxal das crenças (Barcelos, 2004; 2007) em que é preciso ser ruim para ser bom. Da mesma forma em que a tomada de decisão do(a) professor(a) se remete a um tipo de contexto de sala de aula em que ele(a) precisou adequar-se para desenvolver a sua prática, fazendo mostrasse a natureza dinâmicas das crenças ao se alinharem às emoções do dia a dia. Portanto, esse comentário me promove a compreensão de que ser professor é estar em busca da sua forma de assertividade, mantendo a convicção da sua própria verdade.

Os comentários acerca do segundo tema apresentaram as crenças dissociadas às emoções dos(as) interactantes diante dos desafios enfrentados em cada situação. Ao analisar os surgimentos das crenças nos diálogos, percebemos que a sua natureza social contribuiu para a reflexão de que elas não ocorrem de forma apenas inata, mas que elas são construídas a partir do contato, da troca de ideias e das práticas das ações.

A partir da detalhada análise dos comentários, saliento que as crenças “*é preciso saber inglês para ter um bom emprego*”; “*é importante saber outras línguas para não passar fome*”; “*vou fazer o meu trabalho, você gostando ou não*”; “*a música é uma ferramenta fantástica*”; “*a aprendizagem para trazer sentido ao que ensinamos*”; “*motivar os alunos a partir das artes e do esporte*” são centrais, bem como socialmente construídas, porque são idealizações da sociedade e que nós, professoras e professores somos movidas(os) pelas emoções esperança, assertividade, persistência e otimismo.

---

<sup>2</sup> A professora Helena, a qual refere-se a personagem da novela *Carrossel* do SBT, possuindo o estereótipo de professora permissiva, calma e passiva.

<sup>3</sup> A personagem Malévola está relacionada a personagem antagonista do conto de fadas *A bela adormecida*, a qual remete a amargura, maldade e frieza, sentimentos característicos das vilãs das histórias.

Por outro lado, as características das crenças relacionadas ao desinteresse, autoexclusão, rejeição e preconceito são dinâmicas, “sociais, mas também individuais e únicas; compartilhadas, emocionais, diversas, mas também uniformes” (Barcelos; Kalaja, 2003, p. 233 *apud* Barcelos, 2007, p. 115), visto que são reproduzidas de um para o outro de forma inconsequente, sob o sentimento de falta de pertencimento, acesso e expectativa de futuro com o idioma.

O nono e último comentário apresenta crenças, experiências e emoções que transmitem a serenidade da(o) interactante, devido ao seu tempo de sala de aula revelado nas interações. É relevante observar a autopercepção da(o) interactante acerca de suas crenças, experiências e emoções, visto que seu cuidado ao propor às(aos) alunas(os) a importância de aprender inglês estabelece uma ponte com novas perspectivas de conhecer diferentes culturas e adquirir novos olhares para o mundo.

O tempo em sala de aula citado no final do comentário 9 (falo pela escola pública, onde leciono por 24 anos) (Linha 11, comentário 9, quadro 7) fortalece as crenças socialmente construídas e pode tornar o(a) professor(a) mais resiliente diante dos desafios enfrentados no cotidiano da sala de aula. De acordo com a perspectiva pós-estruturalista e discursiva proposta por Benesch (2017, 2018) e Zembylas (2004), as emoções são construídas através das vivências e das interações com o próximo, o que reflete em nossas maneiras de viver o mundo.

Na fala desse interagente, compreendo as suas estratégias de transformar a disciplina língua inglesa, a qual é vista como uma vilã da aprendizagem, em um *lócus* para novos conhecimentos e adaptações. Observo que a experiência descrita no *post* o(a) ajudou a regular suas emoções e a redefinir suas crenças a fim de desenvolver uma conexão com seus alunos. Ao ler comentário 9 (Apresentamos o básico e mostramos a sua beleza) (Linhas 7-8), quadro 7), entendo que na realidade da escola pública, é introduzido aos alunos a beleza de aprender inglês a partir das principais noções lexicais e gramaticais, fundamentais para a comunicação. Por conseguinte, o comentário transmite uma sabedoria que nos habilita pensar em soluções e estratégias, as quais favorecem um ambiente mais leve entre as interações.

Ao analisar as conversas sobre o tema de autoexclusão em forma de discurso de ódio e desvalorização ao inglês, torna-se importante observar que essa rejeição não é exatamente relacionada à língua estrangeira em si, mas ao modo excludente que a escola impõe que a língua seja ensinada em meio a precariedade de recursos e estrutura, ocasionando na falta de validação dos anseios e preocupações dos(as) professores(as) de inglês ao ter que ensinar a disciplina, promovendo a aprendizagem a qualquer custo.

Podemos notar que as emoções foram construídas ao longo das trocas de experiências, de modo que nos primeiros comentários, percebemos a emoção tristeza induzida por desânimo e cansaço. No tema a seguir, discorro sobre como as interações ocorreram a partir das reflexões sobre os critérios de aprovação e reprovação em língua estrangeira.

#### 4.1.3 3º Tema: “Inglês nem reprova...” (inglês na escola é brincadeira)

Subtema: Os critérios decisivos de aprovação e reprovação pelos quais os professores são submetidos sem sucesso.

A interação 3 é composta por cinco comentários (Ver comentários 10, 11, 12, 13, 14; quadro 8) compostos de réplicas e falas. Durante as interações nos dias 14 e 15 de agosto de 2023, foi possível perceber o tom de voz depreciativo ou de deboche usado para exprimir que *“Inglês nem reprova...”*, o que me motivou a levar esse tema de discussão para compor o título do meu trabalho. Na realidade do contexto escolar, lidamos com a crença de alunos, pais e até mesmo colegas de trabalho de que a disciplina de língua inglesa não faz parte do critério de reprovação, comparada às outras disciplinas, tais como: matemática e língua portuguesa.

Dessa forma, ao interagir com os(as) professores(as) observei que eles questionavam se a reprovação é realmente um critério para que uma disciplina seja levada a sério. Nas interações, observo que algumas pessoas felizmente acreditam que a língua inglesa pode ser ensinada de maneira tranquila, sem ser muito rígida ou permissiva. Ao iniciar essa interação foi postado um *Meme* (figura 15) com uma foto da cantora Anitta que ilustrava uma professora de inglês indagando: *“Vocês vieram para estudar ou pra conversar”* e o autor do *Meme* respondendo em tom de brincadeira: *“A gente veio have fun”*, cujo significado em português corresponde a *“A gente veio se divertir”*, fazendo alusão ao título de uma canção da cantora. Apesar da leitura bem-humorada e multimodal proposta pelo *Meme*, devido ao misto de interpretações provocadas pelo texto virtual, foi possível observar que a tal sátira da *internet* gerou diversas reflexões, sinalizando preocupações em torno das questões sobre o critério de diversão dos alunos nas aulas de inglês, a validação do idioma como uma disciplina importante e sua relação com o poder de aprovação e reprovação. O *Meme* utilizado como ferramenta de discussão pode ser observado na figura 15, no anexo B, página 117.

Nos cinco comentários presentes nesta interação, encontrei emoções que fluíram de forma intensa, e com isso traziam à tona as crenças centrais e continuamente construídas nas reflexões no que tange aos conflitos existentes na realidade dos(as) professores(as) de inglês. A seguir apresento o quadro 8. Nele foram reunidos cinco comentários que surgiram nos *posts* na interação 3 e que serão individualmente discutidos.

Quadro 8 – Comentários referentes à interação 3. Tema: “*Inglês nem reprova...*”

| Linha | Comentário 10<br>Registro do dia 09/09/2023 às 16h22                           |
|-------|--------------------------------------------------------------------------------|
| 1     | “Estes questionamentos são desmotivadores, mas já ouvi de uma diretora `` Os   |
| 2     | ensaios serão durante a aula de inglês, pois são aulas de um peso bem menor em |
| 3     | relação às outras `` Neste momento, pensei, em qual planeta estou? Então       |
| 4     | respirei e coloquei alguns tópicos importantes, e fiz uma revisão de como a    |
| 5     | língua inglesa é tão importante quanto as outras”.                             |

| Linha | Comentário 11<br>Registro do dia 09/09/2023 às 07h07 – 07h20                     |
|-------|----------------------------------------------------------------------------------|
| 1     | “Bom dia, Pessoal! Oi, teachers!                                                 |
| 2     | Eu tenho várias implicações (no bom sentido) no teu texto. Pois quando “tu” diz  |
| 3     | que o é só para "have fun" isso implica que as outras matérias são sérias porque |
| 4     | ninguém se diverte, o que automaticamente remete ao fato de a escola ser um      |
| 5     | lugar chato e desinteressante, exatamente porque "não pode" ser divertido. Por   |
| 7     | que não pode ser divertido? Por que a pessoa perde o respeito? É mesmo? Ou       |
| 8     | seja, a cultura do ensino punitivo.                                              |
| 9     | Não pode ser legal e divertido porque supostamente o professor tem que ter um    |
| 10    | "domínio de turma". Gente, o que é domínio de turma? Quem sou eu para            |
| 11    | dominar o outro? E que poder é esse que tenho? Mal posso com meu filho           |
| 12    | adolescente, imagina com 30 adolescentes!                                        |
| 13    | E aí sou obrigada a concordar com o colega... "inglês não reprova" então a       |
| 14    | escola é apenas sobre aprovar e reprovar.                                        |
| 15    | O ensino foi jogado no lixo, aluno é nota. Eles precisam aprovar e fazem         |
| 16    | qualquer coisa para isso. E na tentativa de deixar (com o perdão da palavra) a   |
| 17    | “bosta” toda mais leve, eles repetem essa frase "inglês não reprova". Muitos     |
| 18    | alunos meus diziam "nunca vou usar o inglês na vida". Não conseguiam pensar      |
| 19    | fora do seu mundinho...                                                          |

| Linha | Comentário 12<br>Registro do dia 09/09/2023 às 07h30                               |
|-------|------------------------------------------------------------------------------------|
| 1     | “Refletindo sobre a Educação pública na atualidade, temos mais um agravante        |
| 2     | agora: o governo atrelou o repasse de verbas às escolas ao desempenho dos          |
| 3     | alunos... O rolo compressor dos alunos obrigatoriamente terem que tirar boas       |
| 4     | notas nas provas externas está reforçando essa cultura de aluno ser um número e    |
| 5     | professor que se lasque para resolver a questão de desinteresse, falta de apoio da |
| 7     | família, analfabetismo nos anos finais do EF, falta de estrutura (aparatos         |
| 9     | tecnológicos e internet de qualidade em todas as salas de aulas), sobrecarga de    |
| 10    | trabalho para garantir um mínimo de ganho ao professor, etc, etc, etc... Educação  |

|    |                       |
|----|-----------------------|
| 11 | é só para os fortes!” |
|----|-----------------------|

| Linha | Comentário 13<br>Registro do dia 11/10/2023 às 07h31                      |
|-------|---------------------------------------------------------------------------|
| 1     | “Não, Educação é para sonhadores... Iniciamos uma jornada agarrados em um |
| 2     | sonho quem continua é porque é teimoso que oh dó....”                     |

| Linha | Comentário 14<br>Registro do dia 11/11/2023 às 07h35                              |
|-------|-----------------------------------------------------------------------------------|
| 1     | Eu acho tão engraçado que a escola particular eu tinha um dos mais interessados   |
| 2     | pelo inglês, né fora do mundinho deles ali do bairro deles. Eles nunca achavam    |
| 3     | que ia ter oportunidade de viajar e usar o inglês. Isso é muito triste. Aí já na  |
| 4     | escola particular é outra realidade. Eles valorizavam o inglês e tentavam         |
| 5     | aprender. Porém eles faziam como eles fazem com todas as outras matérias, né?     |
| 7     | Que eles decoravam pra prova e né? Aquela coisa assim de escola eles já vem       |
| 9     | com esse ou colar ou colar o tema de alguém ou copiar o tema de alguém e          |
| 10    | tentar dar um jeitinho pra ir bem na prova inglesa é pra vida, inglês é pra vida. |
| 11    | Isso até entrar na cabeça deles que inglês é pra vida é muita conversa. É muito   |
| 12    | eu tentar dizer assim olha esse negócio assim, essa dicotomia de professor contra |
| 13    | aluno, aluno, contra professor, ãh o fato de tu estar, parece que eles estão ali  |
| 14    | forçado que não é pra eles. Que eu tenho que estar sempre retomando mesmo no      |
| 15    | meu curso de inglês. Gente, olha só, vocês estão aqui porque vocês querem,        |
| 16    | vocês estão aqui pra né? Não é pra não tem ninguém contra vocês aqui, eu tenho    |
| 17    | que tá sempre desconstruindo o né? É isso, é isso e aquilo, porque me tirou nota, |
| 18    | porque me deu nota. Gente, está tudo errado. Está tudo errado. Quando o ensino    |
| 19    | era proibido, todo mundo queria estudar agora, que é obrigatório, que é livre,    |
| 20    | que todo mundo tem que estudar. Aí virou essa discrepância, de conta que daí o    |
| 21    | professor faz de conta que ensina e aluno faz de conta que aprende.               |

Ao iniciar a análise da terceira interação (comentários 10-14), discorro sobre o comentário 10 que ilustra uma desafiadora questão paralela ao tema em debate: a desvalorização do ensino de línguas pela própria instituição, o que remete a fama de *“Inglês não é uma disciplina importante”* ou *“Disciplina de peso menor”* em comparação às outras. Nesse comentário, observo a perplexidade do(a) interagente mediante a ideia de que se pode fazer outras atividades no horário em que a disciplina é lecionada. As emoções, tal como: indignação coloca à prova a resiliência e o poder de decisão do(a) professor(a) que precisa manter-se firme em seus objetivos em sala de aula.

De acordo com a leitura acima, torna-se possível pontuar a existência de crenças em um contexto no qual a gestão escolar estabelece como prioridade as atividades extras da escola, acima das aulas de inglês. Observa-se que a instituição mencionada se encontra conivente com a cultura do *“Inglês não é tão importante...”*, *“A professora de inglês é maleável, permissiva”*, *“Inglês não reprova...”*, fazendo com que tais crenças se tornem um

ciclo vicioso e, conseqüentemente, contribuindo para a defasagem do ensino de línguas no ambiente escolar.

Estabeleço uma relação com Leffa (2007) ao compreender que a escola, ao desvalidar a prioridade das aulas de inglês, torna-se uma agente de exclusão, ainda que invisivelmente. Segundo o autor, a exclusão nem sempre é explicitamente promovida, pode ser induzida sutilmente, pelo processo de autoexclusão, incutindo no aluno o desejo de se excluir de um determinado grupo, dando a ele a ilusão de que a escolha partiu de dentro dele. Dessa forma, a escola promove formalmente o ensino de inglês, mas não trabalha de forma coerente para que o idioma seja oferecido dignamente aos alunos.

Embora o(a) interagente compartilhasse tal problema típico de desvalorização do ensino de línguas conosco, torna-se essencial identificar em seu relato as suas crenças centrais, as quais apontam que o(a) professor(a) continua firme com as suas convicções e se posiciona quanto ao seu planejamento de aula, priorizando o valor à sua disciplina. (Então, respirei e coloquei alguns tópicos importantes, e fiz uma revisão de como a língua inglesa é tão importante quanto as outras) (Linhas 4-6, comentário 10, quadro 8). Acrescento que essa forma de dizer “Não” adotada pelo(a) participante nos possibilita abrir os olhos para o que, de fato, estamos dando importância, isto é, para o que a escola espera de nós ou para o que queremos para os nossos alunos. Desse modo, identifico no comentário as crenças experienciais e socialmente construídas, visto que as vivências do(a) interagente contribuíram para que o certo fosse feito naquele contexto envolvendo a relação com a sua autonomia e a perspectiva da diretora escolar.

Alinhadas as crenças foram encontradas as emoções partilhadas ao longo dessa fala, as quais aponto como perplexidade, indignação, ardor, determinação e raiva. Tais emoções influenciaram as tomadas de decisões e posicionamentos do(a) professor(a) ao manter-se resiliente, respirar fundo e continuar com a sua aula, seguindo o seu planejamento. O que podemos aprender com esse diálogo é que a valorização da disciplina pode partir de nós mesmos, sendo mais sobre como mostramos a sua importância aos nossos alunos do que como alimentamos a crença perniciosa de que são apenas algumas aulinhas de inglês, sem agregar grandes valores e sem ajudar em seu crescimento intelectual e profissional.

O comentário 11 discute os critérios de aprovação em inglês que existem junto a concepção de que “aula de inglês” não é diversão. O(A) interagente nos propõe uma forte reflexão sobre as contradições decorrentes da desumanização no ensino de inglês atualmente em contraponto às tantas exigências da escola com o intuito de garantir a aprovação dos alunos na disciplina.

Ainda sobre o comentário 11, percebo nele traços de tensão e desabafo, abordando não somente as críticas ao sistema educacional e as tradicionais metodologias de ensino, mas também a própria insatisfação e exaustão do(a) interagente. Noto suas crenças experienciais e construídas socialmente pelos seus estudos e suas vivências em meio às práticas de ludicidade que caracterizam sua forma de enxergar o ensino e o mundo. Além disso, a centralidade das suas crenças faz parte das suas verdades e convicções, as quais esse(a) professor(a) carrega consigo em sua jornada e não desiste de praticá-las. Portanto, o comentário 11 discute intensamente a problematização do *have fun*, isto é, da diversão nas aulas de inglês. (Pois quando “tu” diz que o é só para “*have fun*” isso implica que as outras matérias são sérias porque ninguém se diverte, o que automaticamente remete ao fato de a escola ser um lugar chato e desinteressante, exatamente porque “não pode” ser divertido. Por que não pode ser divertido? Por que a pessoa perde o respeito? É mesmo? Ou seja, a cultura do ensino punitivo.) (Linhas 3-9, comentário 11, quadro 8). Nos questionamentos levantados por esse comentário em relação à dinâmica do ensino de inglês na sala de aula, foram identificadas as crenças paradoxais e complexas, em que foi discutido o quanto é exigido que a escola tenha aulas diferenciadas, professores com domínio de turma e bons resultados de aprendizagem. Contudo, de acordo com o(a) interagente junto a essas exigências, no ensinar não pode haver diversão, no ambiente escolar não deve haver emoção. Nesse contexto, o comentário retrata as crenças negativas mutuamente construídas entre os(as) professores(as) ao concordarem com a ideia de que a disciplina deve reprovar para ser vista com seriedade. Logo, a escola perde suas características de espaço acolhedor para o ensino punitivo, o qual resume-se a aprovar ou reprovar.

Ao encontrar as crenças nesse comentário, percebo que tais crenças foram reflexos de intensas revoltas que necessitam ser externalizadas em forma de um significativo desabafo com os membros do grupo do *WhatsApp*. As emoções identificadas representam um grande descontentamento com o sistema educacional tantas vezes contraditório e omissivo quanto às verdadeiras necessidades de aprendizagem dos alunos. (O ensino foi jogado no lixo, aluno é nota. Eles precisam aprovar e fazem qualquer coisa para isso. E na tentativa de deixar (com o perdão da palavra) a “bosta” toda mais leve, eles repetem essa frase “inglês não reprova”. Muitos alunos meus diziam “nunca vou usar o inglês na vida”. Não conseguiam pensar fora do seu mundinho...) (Linhas 16-20, comentário 11, quadro 8).

Em sua fala, o(a) professor(a) demonstra indignação, raiva e insatisfação ao mesmo tempo que ele(a) externaliza sua perplexidade quanto a incoerência e desumanização do contexto educacional ao tratar os(as) alunos(as) como números ou notas, deixando –

corromper para preencher as estatísticas e satisfazer politicamente o governo. Todavia, é visível como o(a) participante se mantém firme, seguindo com ardor a sua verdade sem desejar ceder as crenças problemáticas, já tantas vezes alimentadas de maneira negativa. Por fim, percebo que é no calor das interações que sentimos a necessidade de discutir sobre o que precisa ser modificado ou melhorado, quais crenças devem ser desconstruídas e ressignificadas para vivenciarmos tempos melhores, trabalhando em soluções para o nosso relacionamento com nossas aulas e nossos alunos.

No comentário 12, inicia-se uma discussão sobre as problemáticas decisões do governo em torno da educação pública, relacionando o desempenho dos alunos com a política de repasse de verbas às escolas. Esse *post* critica a responsabilidade imposta pelo governo em cima do que é de direito dos alunos, enfatizando uma perspectiva neoliberal, ignorando os problemas existentes na educação básica e que precisam ser enxergados, para que haja melhoras na qualidade da educação pública.

Na reflexão do(a) interactante observo as emoções medo, ansiedade e preocupação que remetem ao contexto político neoliberal da educação estadual para onde ela ou ele leciona. Como foi mencionado na análise do comentário anterior, o sistema tende a tratar aqueles alunos como números, sustentando o pensamento meritocrático, quando na verdade são negados seus direitos básicos da vida escolar. (O rolo compressor dos alunos obrigatoriamente terem que tirar boas notas nas provas externas está reforçando essa cultura de aluno ser um número e professor que se lasque para resolver a questão de desinteresse, falta de apoio da família, analfabetismo nos anos finais do EF, falta de estrutura) (Linhas 3-10, comentário 12, quadro 8). Assim, a expressão o *rolo compressor* nos remete a um misto de emoções fluidas e, de certa forma, paradoxais que propiciam o emergir de crenças contextuais e socialmente construídas, devido ao cenário político que intervém na motivação dos(as) alunos(as) e no trabalho dos(as) professores(as).

Ao fim do comentário 12, o(a) interactante encerra seu *post* com a expressão que educação é “*Só para os fortes*”. Em sua chance de desabafar, ele(a) traz consigo uma crença emergente, a qual transmite o pensamento de que o trabalho na área da educação é só para quem é perseverante, resiliente e paciente. Por conseguinte, é possível compreender que essa crença é levada pela exaustão diante de tantas notícias negativas e obstáculos no ensino de línguas. Considero fundamental apontar o papel do grupo do *WhatsApp* ao oferecer “abrigos” virtuais a fim de abraçar os participantes que enxergam nele um lugar de pertencimento, onde está ‘tudo bem’ expressar o que sente, sem medo de julgamentos. Ao dizer que educação é para os “fortes”, o(a) interactante deixa a mensagem de que ninguém é forte sozinho e que é

preciso falar, desabafar, externalizar suas emoções e pedir ajuda, para conseguir fortalecer a si mesmo.

De acordo com os comentários até então analisados, as interações acima evidenciam o sentido da persistência na educação, de modo que eles partilham da ideia de que a esse campo de trabalho não pertence somente aos fortes, mas também aos esperançosos.

O comentário 13 apresenta uma ideia oposta ao comentário 12 ao indicar que a dedicação à educação não é para quem resiste, mas é para quem sonha. (Não, a educação é para sonhadores) (Linha 1, comentário 13, quadro 8). A *teimosia* inerente ao(a) professor(a) o faz amoroso(as), esperançoso(as), pois professores(as) amorosos(as) e esperançosos(as) tendem a acreditar em sonhos. A crença de que professores(as) acreditam em sonhos determina que quem continua na jornada pela educação é sonhador e esperançoso no alcance das ideias e nas mudanças.

Apesar de não abordar a construção de identidades nessa pesquisa coaduno-me com Barcelos (2004) em relação ao fato de que crenças e identidades estão sempre embricadas, já que somos o que acreditamos ser. Dessa forma, ao identificar uma crença emergente em meio às emoções como fé, esperança e resiliência, entende-se que o(a) professor(a) vincula-se às suas convicções e a vontade de continuar lecionando, embora que haja tantos desafios a enfrentar durante toda uma jornada. Ressalto que a *teimosia* mencionada no comentário 13 (porque é teimoso que oh dó...) (Linhas 2 -3, comentário 13, quadro 8) faz alusão ao professor persistente que celebra as pequenas vitórias, incentiva e precisa ser incentivado, deixa-se emocionar a cada novidade que o seu cotidiano oferece. Enfim, os professores sonhadores e teimosos são aqueles que, quando menos esperam tornam-se inspiradores, não por assumirem uma identidade de super-heróis, mas por assumirem a sua própria humanidade e não desistirem por amor.

O comentário 14 foi gravado em áudio de modo que o(a) interactante conseguisse descrever melhor o que o(a) afligia. A asserção foi gravada como um desabafo composto por emoções de insatisfação e indignação, que ilustram de forma muito clara o desagrado com o sistema que diz incluir e preparar para a vida, porém só condiciona os alunos ao famoso “estudar para passar”, sem incentivá-los a encontrar o verdadeiro sentido de aprender. Esse comentário proporciona uma reflexão em torno das discrepâncias do sistema educacional e das expectativas que criamos sobre os nossos alunos. Nós nos acostumamos a criar expectativas não mais relacionadas ao aprendizado, mas relacionadas à pontuação, notas em uma tabela no boletim, o qual precisamos mostrar às famílias no final do ano. Esse comentário traz à tona crenças paradoxais ao descrever o comportamento dos alunos, que ora

almejam aprender e entendem a importância do inglês na vida deles, ora acabam deixando-se levar pela ansiedade e colocando os pés pelas mãos pela pressão em adquirir boas notas. Assim, percebo que ocorre um embate entre as crenças experiências, construídas pelas vivências do(a) professor(a) e as crenças adquiridas entre os alunos em que o prazer de aprender é substituído pelo medo de serem reprovados ou de nunca aprender o idioma.

Em meio a esse paradoxo descrito pelo(a) professor(a), em que se exclui ao mesmo tempo que ensina, nota-se que as crenças vindas do(a) interactante são induzidas pelas emoções tristeza e indignação, ao mesmo tempo em que ela ou ele se vê perplexa(o) e comenta ironicamente a incoerência dos sistemas de ensino sobre os quais ele(a) deve obediência, assim como os alunos, em uma grande via de mão dupla. Depois de um ciclo de vivências compartilhadas nessas conversas e as ideias para pautas de discussão, faz-se necessário pontuar que o(a) professor(a) continua firme em suas opiniões ainda, mostrando que *“Inglês é para a vida”*, sendo que as motivações para aprender devem ir para além da sala de aula, de uma folha de papel e de uma avaliação.

Observamos nesses cinco comentários da interação, que estar em uma comunidade ainda que virtual, promove nos(as) interactantes a sensação de tranquilidade e acolhimento. Dado ao acolhimento recebido, esses profissionais se conscientizam que podem ser agir e reagir de acordo com suas crenças dinâmicas e emoções conflitantes, mas sempre em busca de alternativas e soluções para os momentos desafiadores. Ocorre então, um interessante fenômeno, um paradoxo no qual nós, professores, pertencemos a um grupo e cumprimos regras, porém somos livres para conversar, sem suprimirmos nossas minhas emoções. O ambiente acolhedor atribuído ao espaço virtual remete à ideia de uma comunidade cibernética sem desmembrar-se da vida real, já citada por Kozinets (2014) paralela à retomada da cultura matrística proposta por Maturana (1997) e Aragão (2019), em que é possível conversar, ouvir e apoiar-se no outro, resgatando o senso de coletividade, o que ajuda a trazer novas reflexões sobre nós mesmo e a emergir novas emoções.

A leitura e análise detalhada dessas interações trouxe novos rumos que mostram que, ao decorrer das reflexões, as razões mudam e dão sentido a novas ações. Construímos, desconstruímos, concordamos e discordamos, emocionamos e deixamos de nos emocionar. As discussões acima retratam nossa humanização por meio de nossas emoções, no sentido de que, nesse grupo, o julgamento pelo que acreditamos e sentimos não nos condena. Contudo, naturalmente, tendemos a concordar ou divergir à maneira que a crenças sócio construídas nos direcionam.

Desse modo, entendo que o amor desenvolve o papel do mediador social, no processo de aceitação do outro e no fortalecimento das relações. Coaduno-me a Aragão (2019) ao ressaltar a importância do conversar, pois nele emerge o racional como o modo de estar no fluir do linguajar com o emocionar e, esse emocionar, trata do amar. Enfim, nas interações analisadas encontramos sinais de que criticidade acerca do que precisa ser mudado na perspectiva da sociedade para que o interesse nos estudos aconteça pela vontade de aprender e explorar o mundo.

Encerro aqui este capítulo para que, no próximo, possa urdir a tessitura final deste trabalho com linhas cruzadas, coloridas e repletas de reflexões.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, tive como objetivos (i) identificar as crenças que surgem nas *posts* de interações midiáticas de professores que participam de um grupo de *WhatsApp* acerca do ensino e aprendizagem de inglês nas turmas de ensino fundamental e médio; (ii) analisar a natureza, o papel e o impacto dessas crenças por meio de reflexões sobre o que sustenta e, é elemento indutor dessas crenças reproduzidas pelo senso comum, no ambiente virtual; (iii) identificar as emoções expressas nas *posts* dos professores que são induzidas por suas crenças no grupo de *WhatsApp Ensinado Inglês com músicas da Unipeople Education*. Foi um trabalho profundo, que demandou leituras minuciosas em cada estágio desenvolvido. O meu grande desafio como pesquisadora foi debruçar-me por meio da netnografia sobre as interações virtuais, enfatizando o olhar para os comentários que apresentavam suas particularidades e visões de mundo. Acredito ter sido necessário rever meus conceitos e analisar com o ar de estranhamento aquilo que é familiar (Velho, 1978, p. 111), diante da oportunidade de criticar e questionar algo com o qual estamos acostumados, procurando coisas diferentes. A análise desses *posts* produzidos de forma multimodal, isto é, englobando um misto sincrético de linguagens verbais e não verbais, na maioria das vezes, caracterizados pelas descontrações das mensagens fez da netnografia uma alternativa em que eram observados distintos pontos de vista. Para o entendimento das mensagens foi exigido, inicialmente, um trabalho de ourives, ou seja, que usasse um conjunto de habilidades meticulosas, conhecimento técnico e um olhar apurado e que levasse em conta, além do conhecimento teórico, uma percepção cronológica, visto que a data e a hora em que as mensagens eram postadas, tanto de forma síncrona e assíncrona, produzia em mim diferentes reações e diferentes formas de pensamento.

Como um *bricoleur*, categorizei as interações de acordo com a tematização das discussões, as quais trouxeram mais repercussões ao grupo. Separar as interações em temas foi fundamental para identificar as crenças e analisá-las, interpretando-as como centrais e alimentadas pelas interações sociais e pelo contexto vivido pelos(as) professores(as) participantes do grupo. Assim como em estudos anteriores de Barcelos (2004, 2007), Gonçalves (2015) e Dufva (2003), pude corroborar a ideia de que as crenças são dinâmicas, socialmente construídas, experienciais, contextuais e mediadas. Ademais, foi possível perceber a relevância do contexto nesta investigação, haja vista o fato de a distância criada pelas telas e a temporal nas trocas de mensagens favorecerem a reflexão sobre concepções, e,

de uma certa forma, estimulou os professores que interagiam na plataforma, muitas vezes anonimamente, a construir e ressignificar suas ideais e visões acerca do seu trabalho e do papel que a língua inglesa desempenha nas escolas. Esse papel já tantas vezes visto como secundário nas escolas públicas e prioridade nas escolas particulares, diante das realidades onde se reproduzem as crenças neocoloniais, como as apontadas por Jordão (2013), de que não se aprende inglês na escola pública por causa da qualidade de ensino ou que inglês não-nativo é inferior ou possui um lugar de subalternidade ao inglês nativo. Nesse sentido, coaduno-me com a autora, que urge que as associações de professores, pesquisadores universitários e autoridades linguísticas se manifestem e apresentem trabalhos e projetos de políticas públicas para que o ensino de línguas consiga atenção do governo, deixando o viés mercadológico e excludente reservado às classes médias e altas para atender democraticamente a todos.

Alinhada a tarefa de identificar as crenças foi de extrema relevância observar o aflorar das emoções nas falas dos participantes. Coaduno-me com Barcelos (2022) ao mencionar que as emoções boas e ruins se movimentam em coexistência e, durante as conversas, diversos tipos de emoções foram encontrados induzidas pelo desenvolver das crenças, que tantas vezes foram promovidas pelas vivências narradas nos posts. Assim, as emoções aleatoriamente encontradas nas mensagens foram alegria e tristeza, esperança e desesperança, paixão, ardor, indignação, raiva, exaustão, medo, impotência, calma, surpresa e tranquilidade. Contudo, enfatizo que tais emoções foram construídas a partir do que foi relatado nas conversas, de modo que as interações foram permitindo que diferentes formas de emocionar pudessem surgir. Logo, alinhei-me a perspectiva pós-estruturalista ou discursiva (Benesch, 2017, Zembylas, 2004) em que as emoções surgem das vivências do cotidiano, junto às interações com o mundo exterior e assim, em meio as relações com outros indivíduos, seja no ambiente de trabalho, em sala de aula ou no espaço virtual.

Os temas que emergiram discussões trouxeram crenças arraigadas que impactam na forma em que os professores se enxergam em sua profissão. Na intercambialidade das crenças identificadas em comentários tais como *educação é para os fortes* e *educação é para sonhadores*, presente na interação “Inglês nem reprova...”, observei como as identidades eram construídas ora em alguns *posts* curtos, ora em outros mais elaborados. Tais identidades relacionaram-se a formas diferentes de enxergar os acontecimentos e como lidar com eles.

Nesta pesquisa, embora os objetivos elencados não envolvessem investigar questões relacionadas ao conceito de identidades, não pude ignorar o fato de que emoções, crenças e identidades são conceitos imbricados conforme Aragão (2011) e Barcelos (2013), visto que o

modo como as emoções se desencadeiam no cotidiano refletem em nossas ações ao mesmo tempo em que as crenças fazem parte do que nós somos.

Foi possível testemunhar, como participante do grupo de *WhatsApp*, que as crenças paradoxais surgiam e induziam as tomadas de decisões na segunda interação, “em *antes eu era professora Helena e agora eu sou Malévola*”. Parece-me que o paradoxo existente nessas crenças se encontra em outra crença, naquela de que ser um bom professor significa ter que ser malvado, o que me conduziu a refletir e alcançar o entendimento de que tais mudanças podem ser resultado do cansaço ou do sofrimento enfrentado por professores.

Todavia, ao longo da leitura das trocas de mensagens foi importante perceber quantas crenças encorajadoras induzidas pela esperança emergiram entre as conversas. É como se após uma tempestade de problemáticas do ensino de inglês nas escolas, viesse um arco-íris com possibilidades para mediar as crenças construídas com vieses negativos, ressignificando as crenças iniciais. As emoções alegria, otimismo e esperança foram predominantemente encontradas nas interações 1 e 2, advindas de conversas com crenças motivadoras e esperançosas. As asserções nos comentários com “vá devagar e você conseguirá”, “... a julgar pelo lado do esporte, o inglês pode ser um bom aliado... acho que é por aí, acho que vale muito a pena...” ressignificam as conversas patriarcais, garantindo um novo emocionar que pode mudar o modo como se enxerga o ensino-aprendizagem de inglês.

Sabemos que o poder de reflexão é um aliado essencial a cada passo que lidamos e conversamos sobre as nossas crenças, as quais levamos durante nossas vidas e carreiras como docentes, podendo como pensadores críticos estudar a possibilidade de aprender com elas e atribuí-las novos significados. Ao abrirmos espaço para a prática reflexiva torna-se possível questionar sobre os nossos próprios pensamentos junto às nossas próprias ações. Afinal de acordo com o pensamento de Maturana (1997), liberdade tem a ver com a possibilidade que temos de nos dar conta de nossas ações, da relação entre as emoções e nossas ações, e das consequências dos nossos querer sobre nossas ações. A partir da importância dada a prática reflexiva junto ao conversar, somos motivados a investigar não apenas as crenças adquiridas em si, mas o porquê de elas existirem.

Na ideia das perspectivas de mudanças, destaco a possibilidade do exercício de autocrítica e autoavaliação sobre o que queremos e acreditamos na relação com nossos alunos em sala de aula. Conforme Aragão (2011), as emoções envolvem avaliações de si mesmo à luz de determinadas crenças ou modelos idealizados. Assim, compreendo que podemos ser responsáveis pelas mudanças que desejamos, a partir do momento em que decidimos

direcionar esses “modelos idealizados” à nossa própria realidade e trazer novos sentidos às crenças que compartilhamos com outros professores ao redor.

A relação que estabeleci entre este estudo e a leitura de outros trabalhos com crenças e emoções, em especial de professores de inglês em serviço me auxiliou a notar que o interagir desempenha um papel fundamental para a abertura de novos caminhos no processo de ensino-aprendizagem de inglês como língua franca. Na revisão da literatura, destaco a importância que foi para mim o estudo de Janes e Chen (2024), sobre uma netnografia baseada nos desafios de uma professora de línguas e a regulação das suas emoções nas aulas remotas em tempos de pandemia. De igual valor foram as conversas com professores em “Linguajar e o emocionar os tempos de crise na formação de professores de línguas” de Aragão (2019) e o projeto envolvendo a educação continuada mencionado por Barcelos (2015) em Letramento emocional. Graças à Barcelos (2015) pude apreender as noções de contágio e pertencimento emocional, em que o trabalho de acolhimento e resgate de professores em momentos de angústia se faz necessário para que tenhamos a sensação de que estamos no mesmo barco, embora em situações diversas.

Ao ler e comparar as asserções dos(as) professores(as) desses trabalhos com os *posts* das interações, percebi que em nenhum deles foi cogitado desistir das salas de aulas. No entanto, é interessante observar que ao desenvolver conexões, as esperanças são renovadas por meio da construção de novas relações, do apoio mútuo e de novas reflexões que ressignificam as crenças na educação. Por conseguinte, considero pertinente que é preciso ser ponte para nos ligarmos aos nossos alunos, aprendendo a ser abrigo para acolher e sermos acolhidos. Não existe dar amor sem o conhecimento dele, visto que só conseguimos agir no social e no coletivo, se soubermos amar, aceitar, acolher e resgatar.

Nesta reflexão, ao voltar para a pergunta da pesquisa “quais crenças que surgem nas *posts* de interações midiáticas de professores que participam de um grupo de *WhatsApp* acerca do ensino e aprendizagem de inglês nas turmas de ensino fundamental e médio?” Destaco as crenças socialmente construídas e experienciais, devido ao fato de que as vivências tiveram uma função especial em retratar não apenas os momentos difíceis entre os desabafos nas interações, mas em trazer ideias na tentativa de “virar a chave” e mudar de perspectivas quanto ao relacionamento entre alunos, professores e comunidades. Além disso, pontuo que as crenças centrais representaram de maneira muito forte as convicções quanto ao desejo de ensinar e ser resistência aos padrões patriarcais, tais como: as indiferenças e desprezo quanto ao ensino de inglês nas escolas públicas. Porém, é indispensável mencionar que houve crenças paradoxais, as quais fizeram parte dos relatos mais desafiadores, influenciando nas decisões,

nas críticas e questionamentos ao sistema educacional do país sob o qual ainda existe certa submissão.

Como havia mencionado anteriormente, deparei-me com as emoções nos comentários mediante as diversas trocas de experiências. Tais trocas foram fundamentais para a pluralidade de emoções ao longo das interações, visto que à princípio elas pareciam transparecer pessimismo e negatividade, mas no desenvolver das conversas, tive a prazerosa sensação de vê-las ressignificando as crenças dos(as) professores(as) paralela às suas emoções. Dessa forma, as emoções de tranquilidade, empatia, determinação e esperança estavam presentes na interação 1. Embora eu tenha encontrado as emoções de indignação, exaustão, tristeza e impotência na interação 2, à luz da troca de mensagens, encontrei também esperança, alegria e motivação. Na interação 3, identifiquei uma importante troca de emoções, na qual o medo, a preocupação e descontentamento deram lugar ao ardor, o sonho, a determinação e fé. De acordo com Zembylas (2004), as emoções são construídas à medida que interagimos e vivenciamos as realidades com o próximo. Assim das aflições e anseios compartilhados, emergiram grandes *posts* alegres e esperançosos, resultados do acolhimento mútuo das mensagens.

No contexto do ensino e aprendizado de inglês nas escolas, as crenças vieram com o papel de convidar para a reflexão sobre o que precisa ser mudado quanto à mentalidade das pessoas no que se refere à onde e como se consegue aprender inglês. Da mesma forma, trouxe para a reflexão como as escolas enquanto instituição podem trabalhar junto aos professores de inglês, provendo recursos e condições de trabalho afim de que as crenças inseridas nas pautas das interações fossem ressignificadas. Considero que o termo “ressignificar” sobre o qual aprendi com Barcelos (2004, 2007, 2015) não apenas remete à ideia de ter novos olhares, mas de conseguir lidar com elas no ambiente escolar, onde ainda se encontram tantos desafios a serem superados.

Ao tratar do ambiente virtual, o impacto das crenças despertou no grupo a necessidade de reagir e comentar, deixando registrado suas crenças e emoções para que outros comentários e outros assuntos pudessem surgir a partir de outros temas adjacentes. Na verdade, a partir dos comentários vindos de cada interação foi possível entender claramente o termo *problematizar* e a famosa frase *é preciso falar sobre...*, isto é, conversar sobre preconceito, bloqueio, exclusão, medos, porém é preciso falar de esperança, coragem, sonhos e ideias. Dessa forma, o impacto das crenças que foram temas das interações, provocou a desconstrução de conversas patriarcais (Maturana, 1998; Aragão, 2019) e possibilitou a percepção de que existe

coletividade, apoio emocional e emoções vivenciadas, ainda que fossem em uma comunidade virtual.

Por meio das mensagens compartilhadas nas interações foi possível enxergar as zonas de conforto e preconceitos e falas de exclusão, aspectos que nunca devem ser abandonados e sempre devem ser levados à reflexão. Assim como Barcelos (2004), destaco a importância do pensamento crítico a ser trabalhado nas salas de aula e a ser transmitido para a sociedade. É isso que, também, proponho: que os professores sejam protagonistas de sua jornada e questionem as crenças em geral, independentemente de suas origens. Tal protagonismo que direciona a não fechar os olhos para as crenças ao redor, mas que estimula as tomadas de decisões como professores crítico-reflexivos no trabalho de motivar os alunos a também serem questionadores de suas próprias crenças, reconhecendo seus talentos, capacidades de aprender e de explorar o mundo.

Um dos percalços para mim foi inicialmente entender o papel da netnografia na investigação das crenças paralelas as emoções. Novamente enfatizo que por meio dessa metodologia, o trabalho precisou ser focado na leitura crítica e minuciosa dos comentários, no intuito de identificar as crenças e emoções nas frases e expressões lidas nos *posts*. Foi um trabalho significativo que, ao mesmo tempo, me possibilitou despertar o lado sensível e empático das minhas leituras e que me motivou a mediar as minhas emoções, acreditando em tempos melhores para o ensino de inglês.

Conduzir uma netnografia exigiu minha dedicação para aprender a utilizar as ferramentas digitais junto à rede social para capturar as imagens das conversas, transformá-las em documentos legíveis, catalogá-las com as datas e horários e separá-las em um arquivo próprio no computador. Além disso, aprendi a transcrever áudios do *WhatsApp* com o aplicativo *Transcriber* e a fazer os ajustes necessários para compor os quadros de diálogos nos capítulos 3 e 4. Portanto, desenvolver esta pesquisa foi um desafio que me auxiliou a desenvolver minhas habilidades com a leitura de textos multimodais juntamente ao trabalho de registros das interações virtuais.

Finalmente, destaco neste parágrafo que a abordagem aqui adotada proveu um caráter transformador para a minha trajetória como professora de inglês e pesquisadora da Linguística Aplicada. Investigar as interações nas redes sociais em busca de emoções e crenças tornou-se um paradoxo para o qual aprendi a dedicar-me com afeto e trabalho. Considero irônico o fato de que os *posts* demonstraram ser tão humanizados que favoreceu uma sensação de pertencimento a um espaço, uma comunidade virtual. Alinho-me a Kozinets (1999; 2014) que à medida que detalhes e histórias pessoais são compartilhadas, a coesão cultural amadurece e a

empatia floresce. Portanto, já posso vislumbrar encaminhamentos, ainda não delineados, mas já sonhados. Que esse trabalho inspire profissionais a refletir sobre as emoções, crenças e interações em ambientes virtuais e que em breve eu possa retomar e aprofundar este tema em futuras investigações.

## REFERÊNCIAS

- ALANEN, R. A sociocultural approach to young language learners's beliefs about language learning. In: KALAJA; P.; BARCELOS, A. M. F. (Ed.). *Beliefs about SLA: new research approaches*. p. 55-86. Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2003.
- ALMEIDA FILHO, J. C. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas, SP. Pontes, 1993.
- ARAGÃO, R. C. *Beliefs and emotions in foreign language learning*. Department of Language and Arts. Universidade Estadual de Santa Cruz. Ilhéus, BA, 2011.
- ARAGÃO, R. C. *Emoções e ações de professores ao falar no WhatsApp*. Universidade Estadual de Santa Cruz. Ilhéus, Bahia: Brasil, 2017.
- ARAGÃO, R. C. Linguajar e emocionar os tempos de crise na formação de professores de línguas. In: *Desafios da formação de professores na linguística aplicada*. p. 243-276 Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil, 2019.
- ARAGÃO, R. C. *Emoção, Linguagem, Reflexão e Ação*. Emoções e Ensino de Línguas. Coleção PPLIN Presente. v. 7, p. 23-44. CRV Editora, 2023.
- ARAGÃO, R. C. Pandemia, ambientes digitais e emoções na formação de professores. *Revista Linguagem e Ensino*. Universidade Federal de Pelotas, 2022.
- ARAGÃO, R. C.; GUEDES, M. R.; RIBEIRO, M. D. A. Experiências exitosas e emoções no ensino de línguas na pandemia. *Revista eletrônica do Netili*, v. 12, n. 3, 2003.
- BAGNO, M. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo. Loyola, 2002.
- BARCELOS, A. M. F. *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de letras*. Dissertação de Mestrado, UNICAMP, 1995.
- BARCELOS, A. M. F. *Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: a Deweyan Approach*. Tese de Doutorado. The University of Alabama, Tuscaloosa, AL, USA, 2000.
- BARCELOS, A. M. F.; KALAJA, P. Conclusion: Exploring possibilities for future research on beliefs about SLA. In: KAJALA; P.; BARCELOS, A. M. F. (Ed). *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. Dordrecht: Kluwer, 2003. p. 231-238.
- BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. *Linguagem e Ensino*, v. 7, n. 1, p. 123-156. Belo Horizonte, Brasil, 2004.
- BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. *Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Pontes, 2006.

BARCELOS, A. M. F. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 7, n. 2, p. 109-138. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, Brasil, 2007.

BARCELOS, A. M. F.; KALAJA, P. *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. p. 231-238. Dordrecht: Kluwer, 2003.

BARCELOS, A. M. F. *Letramento Emocional no Ensino de Línguas. Letramento: Práticas de leitura e escrita*. p. 65-78. Pontes Editores, 2015.

BARCELOS, A. M. F. *et al.* Contemporary perspectives on research about emoticons in language teaching. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 22, n. 1, p. 1-16, 2022.

BARCELOS, A. M. F.; DINAMARQUEZ, D. da S. Crenças e emoções de professores de inglês em serviço. *Revista Contexturas*, n. 24, p. 6-19, 2015.

BARROS, D. L. P. de. *Sincretismo do verbal e do visual nos textos na internet: questões de temporalização e de especialização*. Linguagens Sincréticas: novos objetos, novas abordagens teóricas. p. 111-122. São Paulo. Editora Pontes, 2021.

BAUGH, J. G. *Linguistic Style: Shifting in Black English*. Doutorado. Universidade da Pensilvânia. Filadélfia, 1979.

BENESCH, S. *Theorizing Emotions*. Emotions and Language Teaching: Exploring Teacher's emotion labor. p. 15-35. Taylor & Francis, 2017.

BENESCH, S.; XIAOWEI, D. Why English language teachers' emotions labor?: an interview with professor Sarah Benesch. *The journal of teaching English for specific and academic purposes*. Beijing Information Science and Technology University, China, v. 6, n. 3, p. 543-551, 2018.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo. Parábola, 2008.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que dispõem sobre a Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acesso em: 15 de setembro de 2024.

BRASIL. Ministério da educação. Secretaria de ensino fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Ensino Fundamental – Língua Estrangeira. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Ensino Fundamental: Inglês como língua franca. Brasília, 2017.

CARDOSO, A. *Dicionário de emoções, sentimentos e estado de ânimo*. Epígrafe editora, 2a edição, 2019.

COELHO, H. S. H. *Experiência, emoção e transformação na educação continuada: um estudo de caso*, 2011. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Goiás, 2016.

COLOMBO-GOMES, G. da S. O discurso pedagógico: entre crenças, reflexões, mudanças e ação. *Revista Eletrônica do ISAT*, v. 5, 2014.

COLOMBO-GOMES, G. da S. A promoção do êxodo da Zona de Conforto em aulas de língua inglesa em contextos de formação inicial de professores. *Revista Soletas*, n. 35, p. 145-166, 2018.

CRYSTAL, D. *O papel da internet: A revolução da linguagem*. p. 75-101. Rio de Janeiro, 2005.

DANTAS, A. M. A. de. Os memes na construção identitária do professor de língua inglesa: um ressoar de vozes no Facebook. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, RN, 2018.

DAY, C. *A passion for teaching*. London. Routledge, 2007.

DAY, C. *A passion for teaching*. New York. Routledge, 2004.

DENZIN, N. *On understanding emotion*. San Francisco: Jossey – Bass, 1984.

DEWALE, J. M. *Emotions in multiple languages*. Palgrave. London, 2010.

DEWEY, J. *How we think*. Lexington, MA: D.C. Heath, 1933.

DUFVA, H. Beliefs in dialogue: a Bakhtinian view. In: KALAJA; P.; BARCELOS, A. M. F. (Ed.). *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. p. 131-151. Dordrecht: Kluwer, 2003.

EKMAN, P. *Facial expression and emotion*. *American Psychologist*, v. 48, p. 384-392. April, 1993.

ELLIS, R. *The study of second language acquisition*. Oxford University Press. London, 1994.

ERICKSON, F. *Ethnographic Microanalysis of interaction, in the handbook of qualitative research in education*. p. 201-224. Academic Press. Nova York, 1992.

FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Artmed. Porto Alegre, 2009.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra. São Paulo, [1996] 2006.

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

GIMENEZ, T. *Learners becoming teachers: an exploratory study of beliefs held by prospective and practising EFL teachers in Brazil*. Tese de doutorado, Lancaster University. Lancaster, 1994.

GONÇALVES, S. M. G. *Crenças e Ensino de Línguas: uma sala de aula de inglês com LE*. Centro de Idiomas da Universidade Federal do Amazonas, 2015.

GOLEMAN, D. *Working with emotional intelligence*. Bantam books, New York, 1998.

GOODWIN, C.; DURANTI, A. Rethinking context: an introduction. In: GOODWIN, C.; DURANTI, A. (org.). *Rethinking context: Language as an interactive phenomenon*. p. 1-42. Cambridge. Cambridge University Press, 1992.

HADFIELD, J. et. al. *Classroom dynamics*. Oxford. Oxford University Press, 1992.

HATFIELD, E.; CACIOPPO, J. T.; RAPSON, R. L. Emotional contagion. *Current Directions in Psychological Science*, v. 2, p. 96-99, 1993.

HARGREAVES, A. The Emotional Practice of Teaching. Teaching and Teacher Education. *Elsevier Science*, n. 8, v. 14, p. 835-854, 1998.

HORWITZ, E. K. Surveying students' beliefs about language learning. In: WENDEN, A.; RUBIN, J. (org.). *Learner strategies in language learning*. p. 110-129. London. Prentice Hall International, 1987.

HORWITZ, E. K. Using students' beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. *Foreign Language Annals*, v. 18, n. 4, p. 333-340, 1985.

JANES, S.; CHEN, J. Enacting teacher emotion, agency, and professional identity: A netnography of a novice Chinese language teacher's crisis teaching. *Australian Journal of Applied Linguistics*. Castledown, 2024.

JORDÃO, C. M. Des-vincular o inglês no imperialismo: hibridismo e agência no inglês como língua internacional. Curitiba, PR. *Revista Versalete*, v. 1, n. 1, 2013.

KAVANAUGH, A.; PATTERSON, S. The impact of community computer network on social capital and community involvement. *American Behavioral Scientist*, v. 45, p. 496-509, 2001.

KOZINETS, V. R. The field behind the screen: using Netnography for Marketing Research in Online communities. *Journal of Marketing Research*, v. 39, p. 61-72, 1999.

KOZINETS, R.V.; K. D. V.; A. W.; S. W. Networked narratives: understanding word – of – month Marketing in Online Communities. *Journal of Marketing*, 2010.

KOZINETS, V. R. *Netnografia: Realizando a pesquisa etnográfica online*. São Paulo. Penso editora, 2014.

KUDIESS, E. As crenças e o sistema de crenças do professor de inglês sobre o ensino e aprendizagem da língua estrangeira no sul do Brasil: sistema, origens e mudanças. *Linguagem e Ensino*, Pelotas, v. 8, n. 2, p. 39-96, 2005.

LEFFA, V. J. *Pra que estudar inglês, prof?* Autoexclusão em língua estrangeira. Claritas, São Paulo. Maio, 2007.

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

LIMA, S. S. *Crenças de uma professora e alunos de quinta série e suas influências no processo de ensino e aprendizagem de inglês em escola pública*. Dissertação (Mestrado em Linguística aplicada). São José do Rio Preto: UNESP, 2005.

MANEN, V. M. *Researching Lived Experience: Human Science for an action sensitive pedagogy*. p. 78-95. The University of Western Ontario, Canada. The State University of New York, 1990.

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

MATURANA, H. R.; VARELA, F. L. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. São Paulo. Palas Athenas, 2001.

MARTINS, A. M. dos S. G. F. *Emoções e Crenças na Aprendizagem de Língua Inglesa: um quebra-cabeças com peças lascadas*. p. 184-204. *Pensares em Revista*, 2021.

MICCOLI, L. "O ensino na escola pode funcionar desde que..." In: *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. LIMA, D. C. de. São Paulo. Parábola Editorial, 2011.

MILLER, L.; GINSBERG, R. B. Folklinguistic theories of language learning. In: FREED, B. F. (org.), *Second language acquisition in a study abroad context*. p. 293-315. Amsterdam: Jhon Benjamins, 1995.

MOURA, E. S.; MARTINS, S. T. de A. *Emoções e Aprendizagem de Língua Inglesa na Rede Social Instagram*. Uniletras, v. 44, 2022.

MURPHEY, T. Emotional belonging precedes learning. In: BARCELOS, A. M. F.; COELHO, H. S. H. *Emoções, reflexões e transformações de alunos, professores e formadores de professores de línguas*. p. 43-56. Campinas: Pontes, 2010.

NEJADGHANBAR, H.; SONG, J.; HU, G. *English Language Teacher's Emotional Vulnerability in the Era of Self-Branding on Social Media*. TESOL Quarterly, International Association, 2024.

OLIVEIRA, M. D. C. L. D. Goffman na era digital: um estudo da interação no *WhatsApp*. Veredas – *Revista de Estudos Linguísticos*. v. 25, n. 1. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2021.

OXFORD, R. *Language learning strategies*. What every teacher should know. Boston: Heinle e Heinle, 1990.

PAJARES, M. F. Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, v. 62, n.3, p. 307-332, 1992.

PAULA, C. A. *Crenças e emoções de uma professora em formação sobre o ensino e aprendizagem de vocabulário em inglês*. Dissertação de mestrado (Letras). Universidade Federal de Viçosa. Viçosa, 2023.

PAVLENKO, A. *Emotions and multilingualism*. Cambridge. Cambridge University Press, 2005.

PAVLENKO, A. *Bilingual minds: emotional experience, expression., and representation*. New York. Multilingual Matters, 2006.

PAVLENKO, A. *The affective turn in SLA: From “affective factors” to “language desire” and “commodification or affect”*. In: Gabrys – Bielska, J. (Eds), *The affective dimension in second language acquisition*. Multilingual Matters. Bristol, 2013.

PENA, G. V. *A construção das identidades de professores práticos e professores certificados de língua inglesa: uma análise das crenças de diferentes agentes*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Viçosa. Viçosa, 2021.

PERON, V. *A relação entre crenças, emoções e ações de uma professora de inglês em tempos de pandemia*. Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais, 2021.

PEIRCE, C. S. The fixation of belief. In: WEINER, P. P. (org) CHARLES, S. Peirce: *Selected writings*. p. 91-112. New York: Dover. 1877/1958.

RAJAGOPALAN, K. *Emotion and language politics: The Brazilian Case*. Journal of multilingual and multicultural development. v. 25. n. 2-3. p. 105-12. 2004.

RECUERO, R. *A conversação como apropriação na comunicação mediada por computador. Comunicação, cultura de rede e jornalismo*, p. 259-274. 2012.

RHEINGOLD, H. *The virtual community: Homesteading on the electronic frontier*. Reading, MA: Addison – Wesley, 1993.

RICHARD, J. C.; LOCKHART, C. *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge University Press. Cambridge, 1994.

RICHARDSON, V. The role of attitudes and beliefs in learning in learning to teach. In: Sikula, J. (Ed.). *Handbook of Research on Teacher Education*. p. 102-119. Macmillan, 2º ed. New York, 1996.

RILEY, P. The guru and the conjurer: aspects of counseling for self-access. In: BENSON, P.; VOLLER, P. (org.). *Autonomy and independence in language learning*. p.114-131. New York: Longman, 1997.

RODRIGUES, N. N. *The relationship between pre-service teachers’ emotions and beliefs about learning and teaching English*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2015.

SÁ, S. P. *O samba em rede: comunidades virtuais, dinâmicas identitárias e carnaval carioca*. E- Papers. Rio de Janeiro, 2005.

SACKS, H. *Lectures on Conversation*. Cambridge: Blackwell, 1992.

SCHERER, K. R. What are emotions? And how can they be measured? *Social Science Information*, v. 44. p. 696-729, 2005.

SOARES, S. S. D.; STENGEL, M. Netnografia e a pesquisa científica na internet. *Psicologia USP*, v. 32, 2021.

SILVA, R.O. D. *Crenças e emoções na construção das identidades de professores de inglês em formação*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2024.

TÖRNER, G. Mathematical beliefs – a search for a common ground: some theoretical considerations on structuring beliefs, some research questions and some phenomenological observations. In: LEDER, G. C; PEHKONEN, E.; TÖRNER, G. *Beliefs: a Hidden Variable in Mathematics Education*. Kluwer Academic Publishers. Netherlands, 2002.

VALENTE, A. *Goodbye boy*. Intérprete: Carmem Miranda, 1933. Disponível em: [www.memorialdademocracia.com.br](http://www.memorialdademocracia.com.br). Acesso em: 15 de setembro de 2024.

VAN VEEN, K.; LASKY, S. Editorial. Emotions as a lens to explore teacher identity and change: different theoretical approaches. *Teaching and Teacher Education*, v. 22, p. 895-898, 2006.

VELHO, G. Observando o familiar. In: Nunes, Edson de Oliveira (org). “*A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social*”. p. 121-132. Zahar, Rio de Janeiro, 1978.

WENDEN, A. *Helping language learners think about learning* *ELT Journal*, v. 40, n. 1, p. 3-12, 1986.

WENDEN, A. How to be a successful language learner: Insights and prescriptions from L2 learners. In: A. Wenden e J. Rubin (org.). *Learner strategies in language learning*. p.103-117. London: Prentice Hall, 1987.

WHITE, C. Expectations and emergent beliefs of self-instructed language learners. *System*, v. 27, n. 4, p. 443-457, 1999.

WHITE, C. The emotional turn in Applied Linguistics and TESOL: Significance, challenges and prospects. In: Martínez – Agudo, J. de D. (Ed). *Emotions in second language teaching. Theory, research and teacher education*. Cham: Springer, 2018.

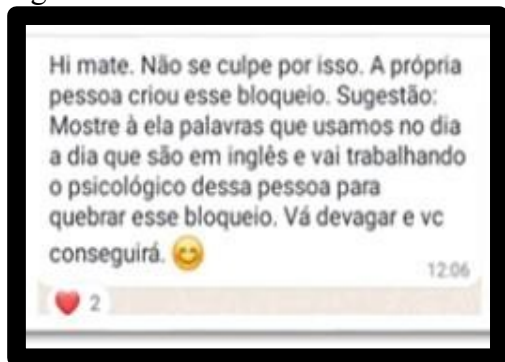
WOODS, D.; COLOMBO-GOMES, G. da S.; BARCELOS, A. M. F. Entrevista com Devon Woods. *Revista Pensares*, n. 23. p. 10-25. 2021.

ZEMBYLAS, M. Emotions and teacher identity: a poststructural perspective. *Teachers and teaching: theory and practice*. v. 9. n. 3. p. 213-238. 2003.

ZEMBYLAS, M. The emotional characteristics of teaching: an ethnographic study of one teacher. *Teacher and Teacher education*. v. 20. p. 185-201. 2004.

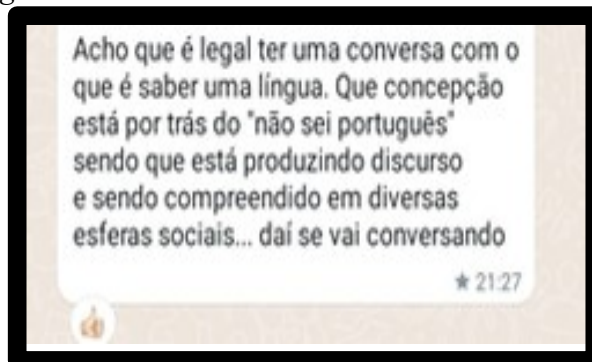
## ANEXO A - Prints das interações analisadas

Figura 1. Comentário 1 sobre o bloqueio de aprendizagem de língua inglesa na escola



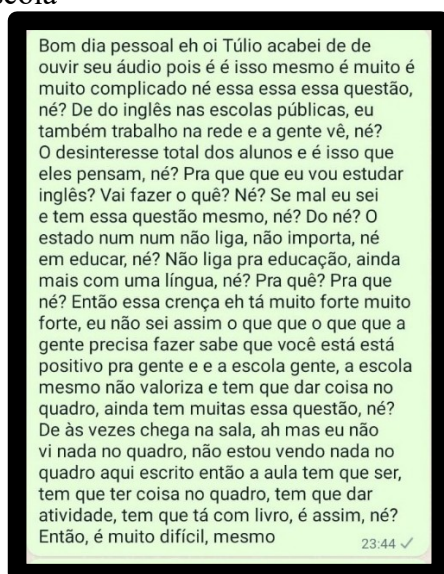
Fonte: Arquivo da autora, 2024.

Figura 2. Comentário 2 que questiona a crença “Não sei nem português, vai querer aprender inglês?”



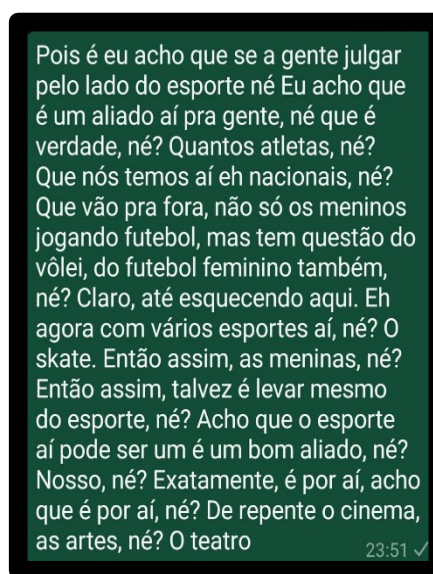
Fonte: Arquivo da autora, 2024.

Figura 3. Comentário 3 em áudio transcrito do participante sobre o desinteresse em aprender inglês na escola



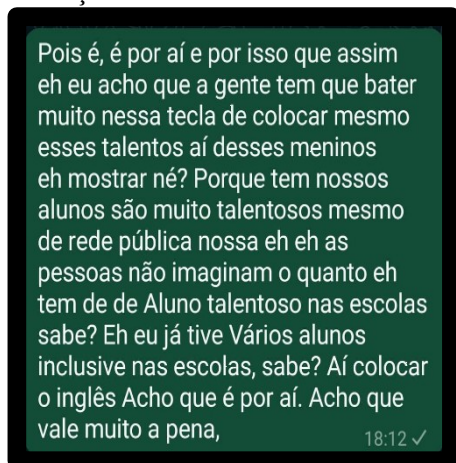
Fonte: Arquivo da autora, 2024.

Figura 4. Comentário 4 com uma diferente perspectiva de motivação para aprender inglês



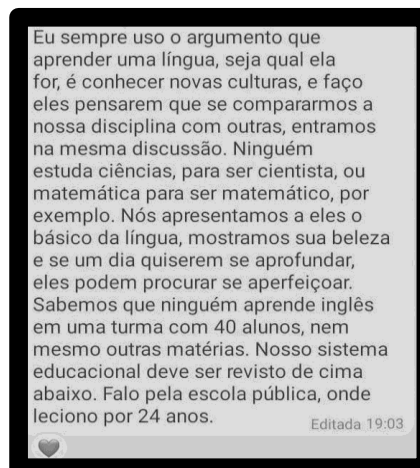
Fonte: Arquivo da autora, 2024.

Figura 5. Comentário 5 em áudio referente a complementação da fala anterior sobre esperanças e motivações encontradas nos alunos



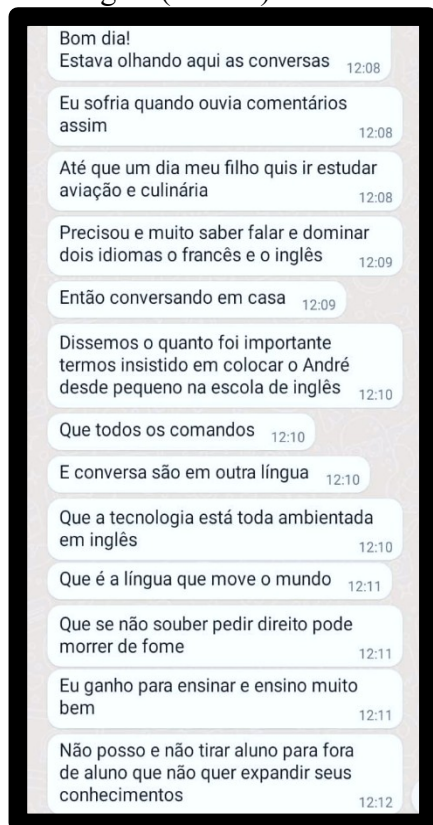
Fonte: Arquivo da autora, 2024.

Figura 6. Comentário 6 da interagente sobre sua realidade em sala e anos de profissão



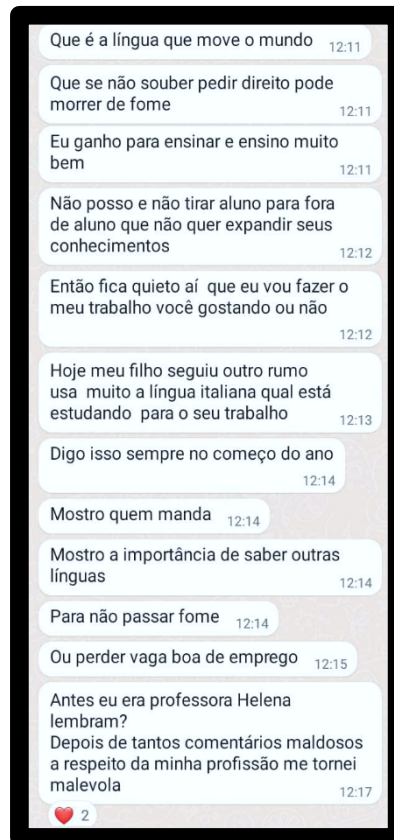
Fonte: Arquivo da autora, 2024.

Figuras 7. Comentário 7 da participante com mudanças de emoções e ações em sua forma de ensinar inglês (Parte 1)



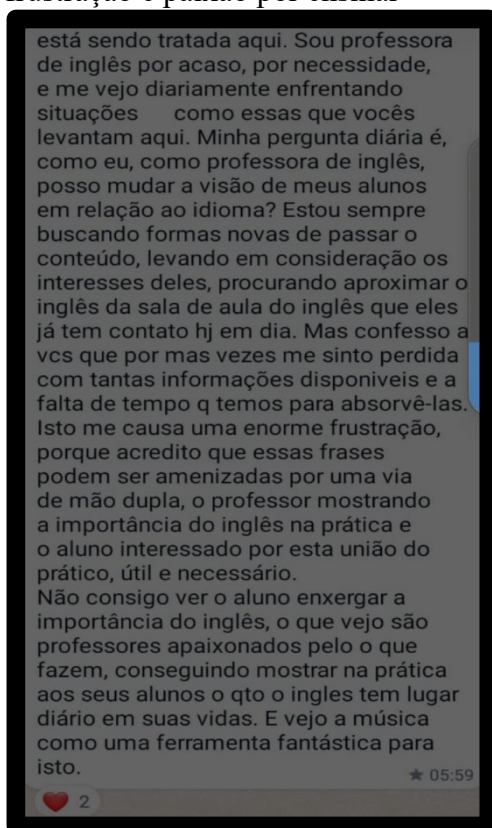
Fonte: Arquivo da autora, 2024.

Figuras 8. Comentário 8 da participante com mudanças de emoções e ações em sua forma de ensinar inglês (Parte 2)



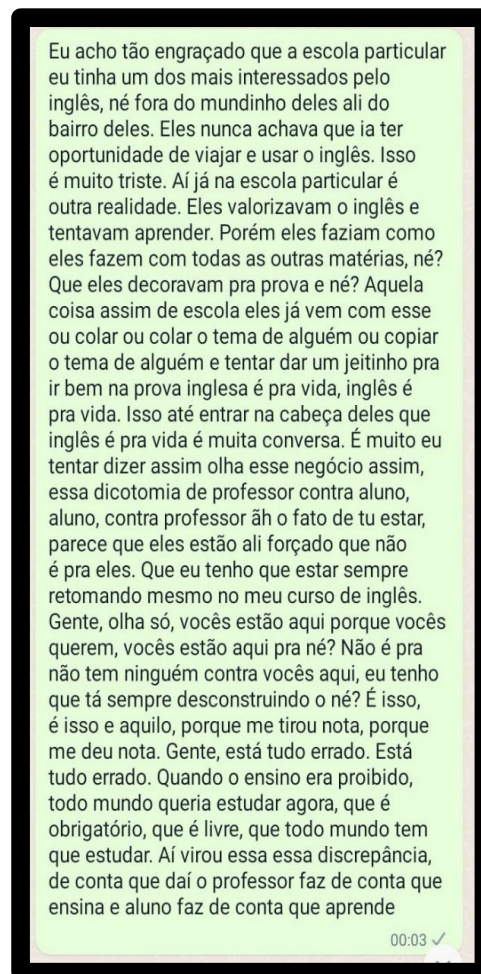
Fonte: Arquivo da autora, 2024.

Figura 9. Comentário 9 da participante sobre seus autoquestionamentos, frustração e paixão por ensinar



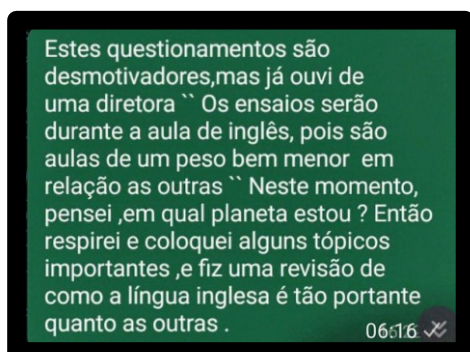
Fonte: Arquivo da autora, 2024.

Figura 10. Comentários 10 que compõem as críticas ao aprendizado de inglês para aprovação



Fonte: Arquivo da autora, 2024.

Figura 11. Comentário 11 referente a falta de validação quanto a seriedade do ensino de inglês nas escolas



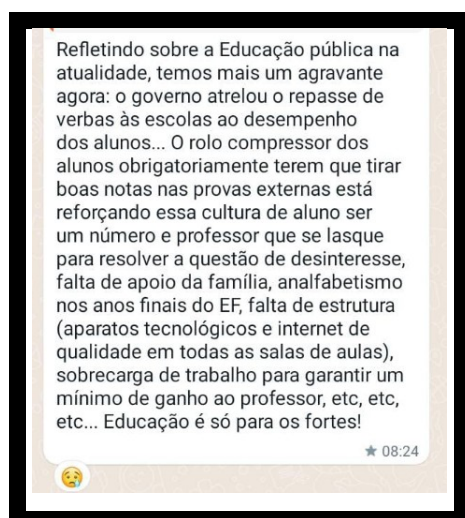
Fonte: Arquivo da autora, 2024.

Figura 12. Comentário 12 turnos que compõem os comentários sobre a aprendizagem de inglês sob os critérios de aprovação



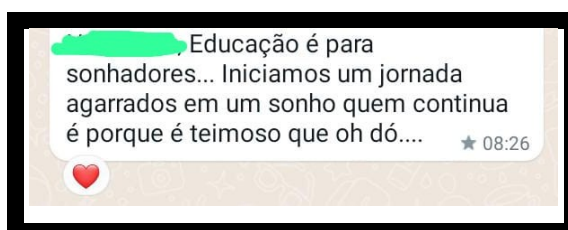
Fonte: Arquivo da autora, 2024.

Figura 13. Comentário 13 sobre as críticas à política de repasse de verbas do governo aos alunos



Fonte: Arquivo da autora, 2024.

Figura 14. Comentário 14 que ilustra a intercambialidade de crenças, complementando o comentário anterior



Fonte: Arquivo da autora, 2024.

**ANEXO B** - Ilustração do *Meme* com a cantora Anitta

Figura 15. *Meme* ilustrado com a foto da cantora Anitta sobre momentos de indisciplina na aula de Inglês



Fonte: Arquivo da autora, 2024.