



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ**

**Departamento de Letras e Artes**

**Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Representações**

**TACILA APARECIDA DE SOUSA**

**JOGOS TEATRAIS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS DOCENTES DE  
LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: UMA PESQUISA COLABORATIVA NO CONTEXTO  
DO ENSINO MÉDIO**

**ILHÉUS — BAHIA  
2021**

**TACILA APARECIDA DE SOUSA**

**JOGOS TEATRAIS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS DOCENTES DE  
LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: UMA PESQUISA COLABORATIVA NO CONTEXTO  
DO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Representações, da Universidade Estadual de Santa Cruz, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de Concentração: Estudos da Linguagem.

Linha de Pesquisa: Linguística Aplicada.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Camargo Aragão.

Coorientadora: Profa. Dra. Walkiria França Vieira e Teixeira.

**ILHÉUS-BAHIA**

**2021**

S725

Sousa, Tacila Aparecida de.

Jogos teatrais na formação continuada dos docentes de línguas estrangeiras: uma pesquisa colaborativa no contexto do ensino médio / Tacila Aparecida de Sousa. – Ilhéus, BA: UESC, 2021.

140f.: il.; anexos.

Orientador: Rodrigo Camargo Aragão.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Santa Cruz. Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Representações – PPGL.

Inclui referências.

1. Linguagem. 2. Emoções. 3. Formação continuada do professor. 4. Teatro. I. Título.

CDD 407

**TACILA APARECIDA DE SOUSA**

**JOGOS TEATRAIS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS DOCENTES DE  
LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: UMA PESQUISA COLABORATIVA NO CONTEXTO  
DO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Representações da Universidade Estadual de Santa Cruz como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras, sob a orientação Prof. Dr. Rodrigo Camargo Aragão e coorientação da Profa. Dra. Walkiria França Vieira e Teixeira.

Ilhéus, 10 de junho de 2021.

**Banca Examinadora:**

---

**Rodrigo Camargo Aragão** (Orientador)

Doutor em Linguística — Universidade Estadual de Santa Cruz

---

**Walkiria França Vieira e Teixeira** (coorientadora)

Doutora em Estudos Linguísticos — Universidade Estadual de Santa Cruz

---

**Élida Paulina Ferreira** (Examinadora)

Doutora em Linguística Aplicada — Universidade Estadual de Santa Cruz

---

**Fabiano Silvestre Ramos** (Examinador)

Doutor em Estudos Linguísticos — Universidade Federal da Bahia

*“No certo eu não me encaixo, no errado não me acostumo. E a solução pro meu cansaço é cansar mais um pouco. Porque se às vezes dá preguiça de seguir em frente, eu não me esqueço que é impossível voltar pra trás.”*

(Maria Paula Fraga)

## AGRADECIMENTOS

Como Mulher, Mobilizadora Social, Professora, Artista, Extensionista e Pesquisadora, sou grata a cada bom encontro, desde os primeiros passos da minha jornada acadêmica na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) até a concretização do sonho de vivenciar o Mestrado.

Inicialmente, dedico meus agradecimentos ao meu primeiro orientador de pesquisa, o Prof. Dr. Marco Aurélio Avila (Iniciação Científica Júnior — 2005/2006), bem como à Profa. Dra. Reheniglei Rehem, que me orientou já como estudante da graduação em Letras (2009/2010). Através do incentivo e confiança destes profissionais, tornei-me a primeira pessoa da minha família a ter acesso ao Ensino Superior, formando-me como trabalhadora da educação.

Neste capítulo de escrita colaborativa e afetiva que é o Mestrado, expresso minha profunda gratidão ao meu orientador, Prof. Dr. Rodrigo Camargo Aragão. Sua empatia, profissionalismo, criatividade e leveza são sementes que florescem na trajetória de cada um dos seus orientandos. Manifesto, também, meu sincero agradecimento à minha coorientadora Profa. Dra. Walkiria França Vieira e Teixeira. Sua participação nesta reta final foi essencial para a conclusão desta dissertação.

Ofereço, aos companheiros de jornada no grupo de pesquisa FORTE: Formação, Linguagens e Tecnologias, sorrisos e flores colhidos nos caminhos e emoções que compartilhamos nesses dois anos. Aprendi muito vendo, ouvindo e trocando com cada um de vocês.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Representações (PPGL), principalmente aos professores, que, nesses dois anos, fizeram parte dessa caminhada para a expansão do meu conhecimento, através das aulas, encorajamento, laços afetivos e abraços virtuais: Isaías Francisco de Carvalho, Élide Paulina Ferreira, André Luís Mitidieri Pereira, Maria D’Ajuda Alomba Ribeiro, Maurício Beck, Paula Regina Siega, Izabel Cristina Michelin de Azevedo e Inara de Oliveira Rodrigues. Também dedico minha gratidão à colaboração institucional da nossa secretária Jaíne Andrade Pereira, bem como da auxiliar técnica administrativa Rosa Karolina Wohlfromm.

Em especial, agradeço à CAPES, que forneceu o subsídio necessário para que a realização desta pesquisa fosse possível.

Deste contexto e a partir dele, para outros caminhos que a vida possa proporcionar, agradeço à amizade e presença real-virtual de José Pedro de Carvalho Neto (*amigoooo Pedro, meu revisor amado*), Lilia da Silva Nascimento Souza (*afeto profundo e colaborativo*), Mailén Abril Salminis e Marta Pedro Matsimbe (*conexão com raízes em terras distantes*) — colegas da turma de Mestrado 2019–2021. Vocês fazem parte dos meus dias mais felizes, engraçados, produtivos, saborosos e desesperados nessa jornada acadêmica. Destaco também a consultoria e apoio afetivo de Renato Gonçalves Peruzzo, doutorando da turma 2019–2023.

Agradeço, especialmente, à amiga e diretora do Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães, em Itabuna-BA, Ednailza Aboboreira Miranda de Carvalho, bem como aos docentes de Língua Inglesa e Espanhola que participaram voluntariamente da minha pesquisa, por meio da Formação Continuada Remota: Capitão Nascimento, Pretinha, Raquel Luz e Rubi. Essa escola pública é casa de boas ideias, metodologias inovadoras e da Arte como caminho para transformação social da comunidade. Sou inspirada por cada um de vocês.

Chego à base que me sustentou em cada passo desse percurso. Afetos preciosos que acreditaram em mim, mesmo quando a esperança foi mais memória que presença, diante do coronavírus e do contexto pandêmico que tanto afetou minhas emoções nesse período.

Oferto meus agradecimentos para minha irmã, Tânia Aparecida de Souza e sobrinho, Gabriel Fernando Silva Souza — incentivadores por meio de gestos, olhares e palavras de confiança e apoio emocional. Sou grata pela amizade e parceria de vida com Jeremias Barreto, Tainan Piantavinha, Milena Araújo, Iky Anne, Eliana Malta, Janete Borges, Júnior Brandão, Jaciara Taksim, Isabela Marcolino, Janine Angelo, Ramona Silva, Jacqueline Silva, Rosália Gonçalves, Samir Santana, Geisa Fidelis, Maria Gorete, Washington Alves e John Matthias Attah-Baah.

Por fim, agradeço as duas presenças mais constantes comigo nesse contexto. Minha “Gata Bel”, que, com seus pelos, alegria, carinho e natural habilidade para deitar-se em cima de todas as urgências acadêmicas, foi minha única companheira durante o distanciamento social. Além da minha espiritualidade, sentida e experimentada através da fé em Deus, que carrego comigo, bem como das minhas incontáveis conversas com o céu estrelado do meu quintal.

Enfim posso respirar e agradecer: consegui. Conseguimos!

SOUSA, T. A. **Jogos Teatrais na formação continuada dos docentes de línguas estrangeiras**: uma pesquisa colaborativa no contexto do Ensino Médio. 2021. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2021.

## RESUMO

A presente pesquisa colaborativa é pautada na interlocução dos Jogos Teatrais (JT) com a formação continuada dos docentes de Língua Estrangeira (LE) no contexto do Ensino Médio. Para isso, fundamenta-se na literatura da Linguística Aplicada, que examina o papel das emoções na formação de professores de LE (ARAGÃO, 2007, 2019; BARCELOS, 2013, 2015; FERREIRA, 2017; PADULA, 2016), na metodologia dos JT (SPOLIN, 2014, 2015, 2017) e sua associação ao ensino-aprendizagem de LE (BONGESTAB *et al.*, 2014, REIS; COSTA, 2017; SILVA, 2018). A utilização dos JT como estratégia no Ensino Médio colabora na construção de uma prática de ensino de LE atenta a uma reflexão sobre o papel das emoções nesse fenômeno, bem como atende à demanda de estratégias alinhadas com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Durante a pesquisa colaborativa com professores, realizamos oficinas de formação continuada que culminaram na prática reflexiva, individual e coletiva, focada nas emoções dos participantes sobre sua prática docente e a utilização dos JT nas aulas remotas, na rede pública de educação do estado da Bahia, num contexto marcado pela pandemia de COVID-19, no ano de 2021. Ferramentas qualitativas foram usadas para fomentar a reflexão e coletar documentos de pesquisa sobre a experiência ocorrida neste estudo. A análise dos documentos de pesquisa foi feita a partir de estratégias qualitativas de análise de conteúdo. Os resultados fomentam a formação continuada dos professores de LE no contexto do Ensino Médio, por meio de ações reflexivas sobre suas emoções e o diálogo com pesquisas qualitativas que têm se debruçado sobre essa temática.

**Palavras-chave:** Linguagem. Emoções. Formação Continuada. Teatro.



SOUSA, T. A. **Jogos Teatrais na formação continuada dos docentes de línguas estrangeiras**: uma pesquisa colaborativa no contexto do Ensino Médio. 2021. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2021.

### **ABSTRACT**

This collaborative research is based on the interlocution of the Theater Games (TG) with the continued training of foreign language (FL) teachers in the context of secondary school. It is based on the literature of Applied Linguistics that examines the role of emotions in the training of FL teachers (ARAGÃO, 2007, 2019; BARCELOS, 2013, 2015; PADULA, 2016; FERREIRA, 2017), on the TG methodology (SPOLIN, 2014, 2015, 2017) and its association with the FL teaching-learning process (BONGESTAB *et al.*, 2014, REIS; COSTA, 2017; SILVA, 2018). The use of Theater Games as a teaching-learning strategy in secondary school collaborates in the development of a FL teaching practice that is thoughtful on the role of emotions of such phenomenon, as well as meets the demand for strategies aligned with both the Brazilian Curricular Guidelines for Secondary School (BRASIL, 2006) and the National Common Curricular Base (BRASIL, 2018a). During collaborative research with teachers, we held continuing education workshops that culminated in both individual and collective reflective practice, focused on the emotions of participants about their teaching practice and the use of TG in online classes, in the public education system from the state of Bahia, in a context marked by the pandemic, in 2021. Qualitative tools were used to encourage reflection and collect research documents about the experience that occurred in this study. The analysis of the research documents was made based on qualitative content analysis strategies. The results encourage the continuing education of FL teachers in the context of secondary school, through reflective actions on their emotions and the dialogue with qualitative research that has been focusing on this theme.

**Keywords:** Language. Emotions. Continuing Education. Theater.

## LISTAS DE FIGURAS

<b>Figura 1 —</b> Percurso histórico do ensino de LE no Brasil até as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) .....	<b>13</b>
<b>Figura 2 —</b> Estruturação da Metodologia Jogos Teatrais, de Viola Spolin.....	<b>42</b>
<b>Figura 3 —</b> “Fiscalizando um Objeto. Ficha A41” .....	<b>43</b>
<b>Figura 4 —</b> Organização dos encontros virtuais do Trabalho Pedagógico Colaborativo	<b>59</b>
<b>Figura 5 —</b> Como Capitão Nascimento se sentiu com a ideia de utilizar os J.T nas aulas de LE .....	<b>74</b>
<b>Figura 6 —</b> Como Capitão Nascimento se sente ensinando inglês .....	<b>75</b>
<b>Figura 7 —</b> Imagem que simboliza Capitão Nascimento como docente de LE .....	<b>76</b>
<b>Figura 8 —</b> Significado de dar aula de inglês na escola pública .....	<b>78</b>
<b>Figura 9 —</b> Como Pretinha se sentiu com a ideia de utilizar os J.T nas aulas de LE .....	<b>84</b>
<b>Figura 10 —</b> Como Pretinha se sente ensinando inglês .....	<b>85</b>
<b>Figura 11 —</b> Significado de dar aula de inglês na escola pública .....	<b>86</b>
<b>Figura 12 —</b> Imagem símbolo da percepção de Pretinha como professora de LE .....	<b>86</b>
<b>Figura 13 —</b> Como Raquel Luz se sentiu com a ideia de utilizar os J.T nas aulas de LE .....	<b>92</b>
<b>Figura 14 —</b> Como Raquel Luz se sente ensinando espanhol. ....	<b>93</b>
<b>Figura 15 —</b> Significado de dar aula de espanhol na escola pública .....	<b>94</b>
<b>Figura 16 —</b> Imagem símbolo da percepção de Raquel Luz como professora de LE .....	<b>95</b>
<b>Figura 17 —</b> Reflexão de Raquel Luz sobre a Formação Continuada Remota.....	<b>97</b>
<b>Figura 18 —</b> Como Rubi se sentiu com a ideia de utilizar os J.T nas aulas de LE .....	<b>101</b>
<b>Figura 19 —</b> Movimentação de Rubi, após a experiência prática – remota com os JT.	<b>101</b>

<b>Figura 20 — Como Rubi se sente ensinando espanhol.....</b>	<b>102</b>
<b>Figura 21 — Significado de dar aula de espanhol na escola pública. ....</b>	<b>103</b>
<b>Figura 22 — Imagem símbolo da percepção de Rubi como professora de LE.....</b>	<b>104</b>
<b>Figura 23 — Emoções dos participantes no período da pesquisa colaborativa.....</b>	<b>108</b>

## SUMÁRIO

<b>1.</b>	<b>ANTES DA CENA.....</b>	<b>6</b>
<b>1.1.</b>	<b>Primeiro sinal: esperando na coxia.....</b>	<b>6</b>
<b>1.2.</b>	<b>Segundo sinal: brincadeiras, teatro e eu.....</b>	<b>6</b>
<b>1.3.</b>	<b>Terceiro sinal: jogos teatrais em cena.....</b>	<b>9</b>
<b>2.</b>	<b>FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO ENSINO MÉDIO.....</b>	<b>12</b>
<b>2.1.</b>	<b>Língua estrangeira no Ensino Médio.....</b>	<b>12</b>
<b>2.2.</b>	<b>O papel das emoções na formação continuada dos professores de Língua Estrangeira.....</b>	<b>25</b>
<b>3.</b>	<b>JOGOS TEATRAIS E A POSSIBILIDADE DE UM ENSINO- APRENDIZAGEM MAIS BRINCANTE.....</b>	<b>38</b>
<b>3.1.</b>	<b>Os Jogos Teatrais de Viola Spolin.....</b>	<b>38</b>
<b>3.2.</b>	<b>Brincar no ensinar e prazer no aprender.....</b>	<b>46</b>
<b>4.</b>	<b>METODOLOGIA.....</b>	<b>55</b>
<b>4.1.</b>	<b>Parte I.....</b>	<b>57</b>
	4.1.1. Natureza da pesquisa.....	57
	4.1.2. Abordagem da pesquisa.....	57
	4.1.3. Descrição do Trabalho Pedagógico.....	58
	4.1.4. Instrumentos para coleta de dados.....	62
	4.1.5. Procedimentos de interpretação dos dados qualitativos.....	65
<b>4.2.</b>	<b>Parte II.....</b>	<b>66</b>
	4.2.1. Do contexto e realização da pesquisa.....	66
<b>5.</b>	<b>ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DOCUMENTOS DE PESQUISA.....</b>	<b>69</b>
<b>5.1.</b>	<b>Perfilamento dos participantes da pesquisa.....</b>	<b>69</b>
<b>5.2.</b>	<b>Geração de documentos de pesquisa.....</b>	<b>70</b>
<b>5.3.</b>	<b>Análises dos documentos de pesquisa.....</b>	<b>71</b>
	5.3.1. Capitão Nascimento.....	72

5.3.2.	Pretinha .....	81
5.3.3.	Raquel Luz .....	88
5.3.4.	Rubi .....	97
<b>5.4.</b>	<b>Análise comparativa dos documentos de pesquisa .....</b>	<b>106</b>
5.4.1.	Jogos Teatrais e emoções na prática reflexiva dos professores de línguas estrangeiras.....	106
<b>6.</b>	<b>FECHANDO AS CORTINAS.....</b>	<b>115</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>120</b>
	<b>ANEXOS .....</b>	<b>126</b>
	<b>ANEXO A – ROTEIRO PARA ESCREVER A NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA</b>	<b>126</b>
	<b>ANEXO B – ROTEIRO PARA COLAGEM DESCRITIVA .....</b>	<b>127</b>
	<b>ANEXO C – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA .....</b>	<b>128</b>
	<b>ANEXO D – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO FINAL.....</b>	<b>129</b>
	<b>ANEXO E – PARECER N.º 4.220.044 – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP/UESC).....</b>	<b>130</b>

## 1. ANTES DA CENA

### 1.1. Primeiro sinal: esperando na coxia

Respiração acelerada, texto na ponta da língua e o som distante da plateia que aguarda essa estreia. Sou as várias versões de mim que os palcos da vida — entre risos, lágrimas, vaias e aplausos — trouxeram até o ato teatral e acadêmico de pesquisar o papel das emoções na formação continuada de professores de Língua Estrangeira, tendo nos Jogos Teatrais uma estratégia para o ensino-aprendizagem mais brincante.

Entre o primeiro e segundo sinal que anunciam esta dissertação, me revelo. Em **Brincadeiras, Teatro e Eu**, discorro sobre minha trajetória pessoal e profissional, evidenciando as histórias que fundamentaram a construção desta pesquisa, bem como relacionando-as com o quadro teórico escolhido como fundamentação deste estudo.

Já no terceiro e último sinal, que sempre abre as cortinas para a plateia, coloco os **Jogos teatrais em cena**, destacando os objetivos, justificativa e o roteiro desta dissertação, a fim de que a leitura do público seja guiada pelos caminhos que trilhei até chegar nessa coxia que a conclusão do Mestrado é.

### 1.2. Segundo sinal: brincadeiras, teatro e eu

Reencontro-me entre as memórias da minha brincadeira favorita: repetir cenas das novelas que eu via na TV. O som da máquina de costura da minha mãe bloqueava seus ouvidos, enquanto eu brigava, em voz alta, com uma irmã gêmea imaginária, já que eu era a única criança da casa. Aos 6 anos, não achava suficiente brincar sozinha, por isso convenci minha professora de Alfabetização a fazer minha “estreia” como atriz na Escola Balão Mágico, localizada em Itabuna-BA, onde estudei até a 1ª série. Todas as pessoas que me conhecem desde a infância dizem sobre a criança alegre, curiosa, brincalhona e carinhosa que eu fui até os 8 anos.

Tais experiências pessoais me provocaram a buscar compreender as perspectivas do desenvolvimento humano, como as fundamentadas em Humberto Maturana e Guerdá Verden-Zöllner (2004), para quem a existência humana acontece no espaço relacional embasado por nossas emoções. Nossa espécie se destaca pelas diferentes formas de relacionamentos interpessoais em mundos elaborados a partir das emoções, que fundem nossa convivência, entrelaçando-a com a linguagem, isto é, as emoções se inter-relacionam com nossa linguagem

nas distintas maneiras de configurarmos mundos possíveis. (MATURANA *et al.*, 1997; MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 1998).

Para Maturana *et al.*(1997), aquilo que conotamos como emoções diz respeito ao fundamento de diferentes domínios de ações e comportamentos. Agimos diferentemente a partir de distintas emoções. Fluímos de um domínio de ações a outro, experimentando, assim, um emocionar que se entrelaça com nosso linguajar. Em meu desenvolvimento, fui fluindo entre diversas emoções. Esse lugar de segurança e experimentação, cheio de confiança e brincadeiras que me faziam aprender, baseada no amor como emoção central (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 1998), se desfez à medida que eu deixava a infância. Em minha adolescência, recordo como outras relações vivenciadas no medo, silêncio e controle fomentavam diversas emoções negativas pautadas na insegurança.

Cursando a 6ª série do Ensino Fundamental II, no Colégio Estadual Dona Amélia Amado, em Itabuna-BA, conheci uma professora de inglês que fazia aulas repetitivas e que não cativavam minha atenção. A percepção expressa de que ela não gostava de ser professora contagiava todos os estudantes da turma. Dois anos mais tarde, iniciando o Ensino Médio, recebi, com susto, a notícia que aquela professora de inglês seria a responsável pelas disciplinas que eu mais gostava: Português e Produção Textual. Já no primeiro dia de aula, notei que ela parecia ser outra pessoa: falava com todos, estava feliz e era cativante.

Ao longo das suas aulas, eu viajava por lugares desconhecidos, alimentava minha vontade de ler, escrever e esperava cada novo encontro com muita curiosidade. Um dia, superando toda minha timidez, perguntei como ela tinha se transformado como professora. Sem demora, ela me disse o que parecia ser um grande segredo: “Eu não gostava de dar aulas de inglês. Eu não podia fazer, naquelas aulas, o que agora eu posso fazer com o Português e a Produção Textual”. A curiosidade saltou dos meus olhos, e antes que eu pudesse perguntar mais alguma coisa, ela me disse sorrindo: “Teatro!”.

Tais memórias me instigaram a desenvolver um trabalho de pesquisa colaborativa no âmbito da formação continuada dos docentes de línguas estrangeiras, alinhado com aspectos que promovam reflexões sobre a relação entre a linguagem e as emoções como ferramentas de conscientização relacional e desenvolvimento humano (MATURANA *et al.*, 1997; MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004). Nos primeiros anos de docência no Ensino Básico, professores podem ser afetados por emoções que limitam a sua vontade de empreender ações

que cativem o interesse e abertura para o aprendizado (ASSIS-PETERSON; SILVA, 2011). Medo de falar e ensinar uma nova língua, crenças sobre a escola não ser um ambiente de aprendizagem de uma Língua Estrangeira, bem como outros elementos, coadunam-se para expressar diversas emoções negativas nos docentes (ARAGÃO, 2007, 2011; BARCELOS, 2013, 2015).

No início desse caminho, muitos acabam desistindo da docência, enquanto outros tendem a viver um processo de contínuo sofrimento (ARAGÃO, 2019). Pesquisas indicam como o fomento a reflexões sobre as emoções, no ensino e na aprendizagem de línguas, na formação inicial e continuada, tende a promover transformações positivas naqueles que participam das atividades que promovem a reflexão na formação dos professores (ARAGÃO; DIAS, 2018; ARAGÃO, 2019; FERREIRA, 2017). Alguns estudos nessa linha têm mostrado como o conhecimento acerca das emoções envolvidas no ensino de línguas tem relação com a possibilidade de sermos capazes de mudar de emoção e, por sua vez, de ações, caso queiramos agir em favor das mudanças desejadas (ARAGÃO, 2005, 2007, 2019).

Na prática docente criativa, inspiradora e baseada em recursos teatrais, podemos empreender um ensino-aprendizagem em que o movimento corporal brincante se torne também caminho para a aprendizagem e para a conscientização sobre as emoções e nossa corporeidade. A metodologia dos Jogos Teatrais (JT), criada por Viola Spolin (1906–1994) e experimentada por mim como estudante do Ensino Médio, foi um conhecimento agregado e sobre o qual me debrucei profissionalmente a partir da minha graduação em Letras. Tal estratégia, catalogada na obra *Jogos Teatrais: o fichário de Viola Spolin* (2014), é composta por atividades de jogos de improvisação e brincadeiras tradicionais, apresentadas em fichas organizadas nos seguintes pontos de ação/observação: preparação, foco, descrição, instrução, avaliação, notas e áreas de experiência.

Na área de linguagens, os JT colaboram, estrategicamente, na criação dos espaços de oralidade, pois situações diversas podem ser propostas como recortes de improvisação, a fim de que as criações de novas versões do “eu” promovam um ambiente leve, cujo maior compromisso seja o ato de jogar–brincar (REIS; COSTA, 2017). Essas criações, por sua vez, podem vir a colaborar com metodologias mais fluidas, que enfatizam emoções como segurança e confiança e embasam o fortalecimento dos falantes de línguas estrangeiras (ASSIS-PETERSON; COX, 2013).



No Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães, em Itabuna-BA, atuei como coordenadora do projeto Escolas Culturais, entre abril/2018 e agosto/2019, bem como acompanho seu processo de transição para o Novo Ensino Médio, desde setembro/2019. Nesse processo, a construção dos itinerários formativos e adequações na vida profissional dos docentes, bem como atualizações nas políticas de ensino de Língua Estrangeira, são tensões promotoras de emoções negativas. Destaco, por fim, o contexto pandêmico da COVID-19, que interrompeu o ano letivo em 18 de março de 2020, associado com o retorno das aulas em 15 de março de 2021, por meio do ensino remoto.

### **1.3. Terceiro sinal: jogos teatrais em cena**

As questões descritas até aqui me levaram a desenvolver esta pesquisa, vinculada à linha de Linguística Aplicada do Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Representações (PPGL), da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), cujo objetivo é permitir uma formação crítica e interdisciplinar no campo das linguagens. Este trabalho soma-se, portanto, ao conjunto de estudos em desenvolvimento, no programa, com foco na colaboração, produção e circulação de conhecimentos no Sul da Bahia.

Desse modo, o objetivo deste trabalho foi realizar uma pesquisa colaborativa que contemplasse a formação continuada de docentes de Língua Estrangeira no Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães em Itabuna-BA, baseada nos Jogos Teatrais, como estratégia promotora de um ensino-aprendizagem mais positivo, brincante e fundamentado nas inter-relações entre linguagem, reflexão e emoção. E seus objetivos específicos foram:

- a) Articular o brincar como fundamento inerente ao ser humano, com seus potenciais para o ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira;
- b) Compreender como a metodologia dos Jogos Teatrais pode fortalecer a reflexão sobre as inter-relações entre emoção e linguagem no processo reflexivo acerca do ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira;
- c) Fomentar o fortalecimento da formação continuada através da colaboração entre a Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) e a escola pública.

Esta pesquisa justificou-se pelo foco na formação continuada dos professores de Língua Estrangeira através dos Jogos Teatrais e pelas contribuições que a investigação pode trazer para a Linguística Aplicada, em razão do estudo do papel das emoções na prática docente. A combinação dessas justificativas pode trazer resultados positivos tanto para o meio acadêmico quanto para a comunidade como um todo, uma vez que a educação e a formação desses profissionais são de relevância incontestável. Desejo que mais estudos dessa natureza sejam desenvolvidos para chamar a atenção para a importância desses aspectos na profissão docente.

A concretização dessa pesquisa colaborativa fortaleceu os laços que já possuo com a instituição de ensino, como voluntária atuante, mesmo no período da pandemia. Além disso, as reflexões e emoções dos professores de Língua Estrangeira que buscam estratégias criativas para a elaboração de itinerários formativos que possam preservar tanto a Língua Espanhola quanto a Língua Inglesa no currículo, considerando-se as incertezas geradas pela transição da escola para o Novo Ensino Médio e pelo início do ensino remoto em 2021, também foram contempladas neste estudo.

Minha dissertação está organizada em quatro capítulos. Em **Formação Continuada dos Professores de Língua Estrangeira no Ensino Médio**, a discussão toma como horizonte o espaço desses professores e disciplinas no Novo Ensino Médio e o papel das emoções na sua formação continuada, em articulação com os pressupostos teóricos da Biologia do Conhecer (MATURANA, 1997), centrados na linguagem, emoção, razão e conversar.

No capítulo de base teórico-metodológica, intitulado **Jogos Teatrais e a Possibilidade de um Ensino-Aprendizagem mais Brincante**, exponho essa Pedagogia da Criação Cênica como estratégia para um ensino-aprendizagem mais brincante e aplicável ao contexto do inglês e espanhol no Ensino Médio.

O capítulo quatro trata da **Metodologia** escolhida para a pesquisa de campo, do local de realização da coleta de dados, dos detalhes sobre a população estudada e da proposta de Trabalho Pedagógico Colaborativo, realizada como Formação Continuada Remota dos professores de Língua Estrangeira do Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães, em Itabuna-BA. Trata ainda dos procedimentos éticos para a realização da pesquisa, bem como de seus instrumentos de coleta de dados.

No último capítulo, **Análise e Interpretação dos Documentos da Pesquisa**, são apresentadas as análises e interpretações dos documentos de pesquisa — alinhadas com o

quadro teórico desta dissertação — e os resultados alcançados. Nele, destacamos a prática reflexiva dos participantes, trazendo para cena suas emoções potencializadas pela pandemia, bem como seus sentimentos sobre a escola pública e os Jogos Teatrais, considerando a impossibilidade da experiência presencial, por meio da Oficina. Por fim, no fechar das cortinas, destacamos não só as dores, delícias e improvisos que foram necessários para a realização desta pesquisa, mas também colocamos possibilidades para futuros espetáculos acadêmicos a partir dela.

## **2. FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO ENSINO MÉDIO**

Neste capítulo, apresento o aporte teórico que embasou o desenvolvimento desta pesquisa, considerando a formação continuada dos professores de Língua Estrangeira no Ensino Médio, por meio da revisão de trabalhos em Educação e Linguística Aplicada, bem como de documentos oficiais, como as Orientações Curriculares para o Ensino Médio —OCEM (BRASIL, 2006) e a Base Nacional Comum Curricular — BNCC (BRASIL, 2018a).

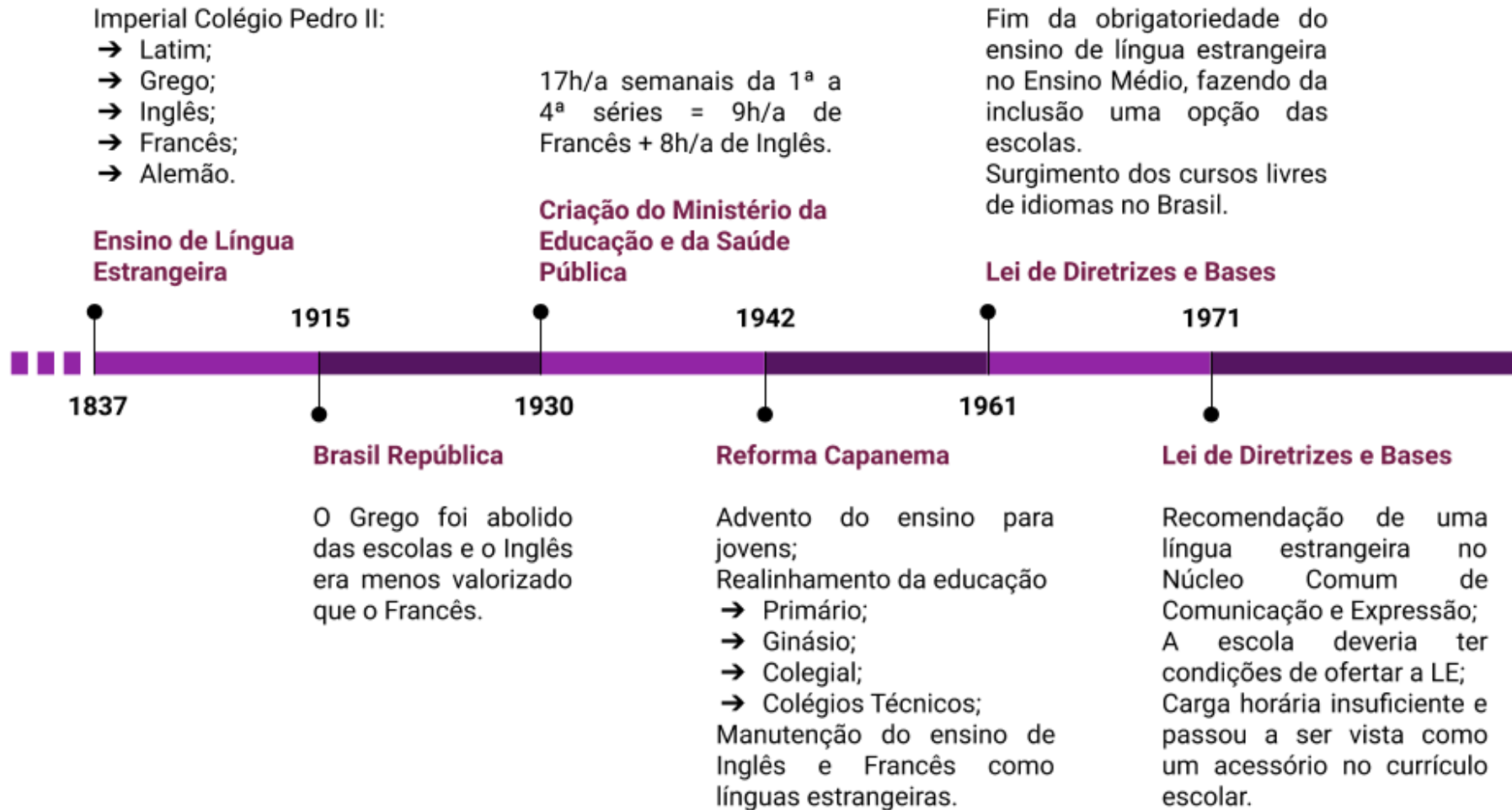
### **2.1. Língua estrangeira no Ensino Médio**

A realidade da Educação Básica brasileira, diante dos processos de ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira (LE) e dos marcos legais que legitimam essas práticas ao longo da história, dialoga de modo concreto com crenças limitantes centralizadas na ideia de que não é possível aprender inglês na escola (SILVA, 2015). O aumento do interesse popular pela Língua Inglesa no Brasil associa-se, historicamente, ao advento do cinema, a partir da década de 1920; mas, nas idas e vindas dos documentos oficiais ao longo dos anos, percebemos que a contrapartida desse desejo de aprender um novo idioma foi a diminuição, e até a exclusão, do seu espaço na escola regular (SILVA, 2015).

O percurso histórico do ensino de LE no Brasil, como delimitado por Silva (2015), compreende os seguintes marcos documentais: Lei de Diretrizes e Bases — LDB (BRASIL, 1996), Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira — PCNs/LE (BRASIL, 1998), Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio — PCNEM (BRASIL, 2000) e PCN + Ensino Médio (BRASIL, 2002). A esses, acrescentam-se, ainda, os marcos históricos do percurso de oferta e demanda das línguas estrangeiras na Educação Básica e a criação das Orientações Curriculares para o Ensino Médio — OCEM (BRASIL, 2006), conforme é possível observar na Figura 1, a seguir.

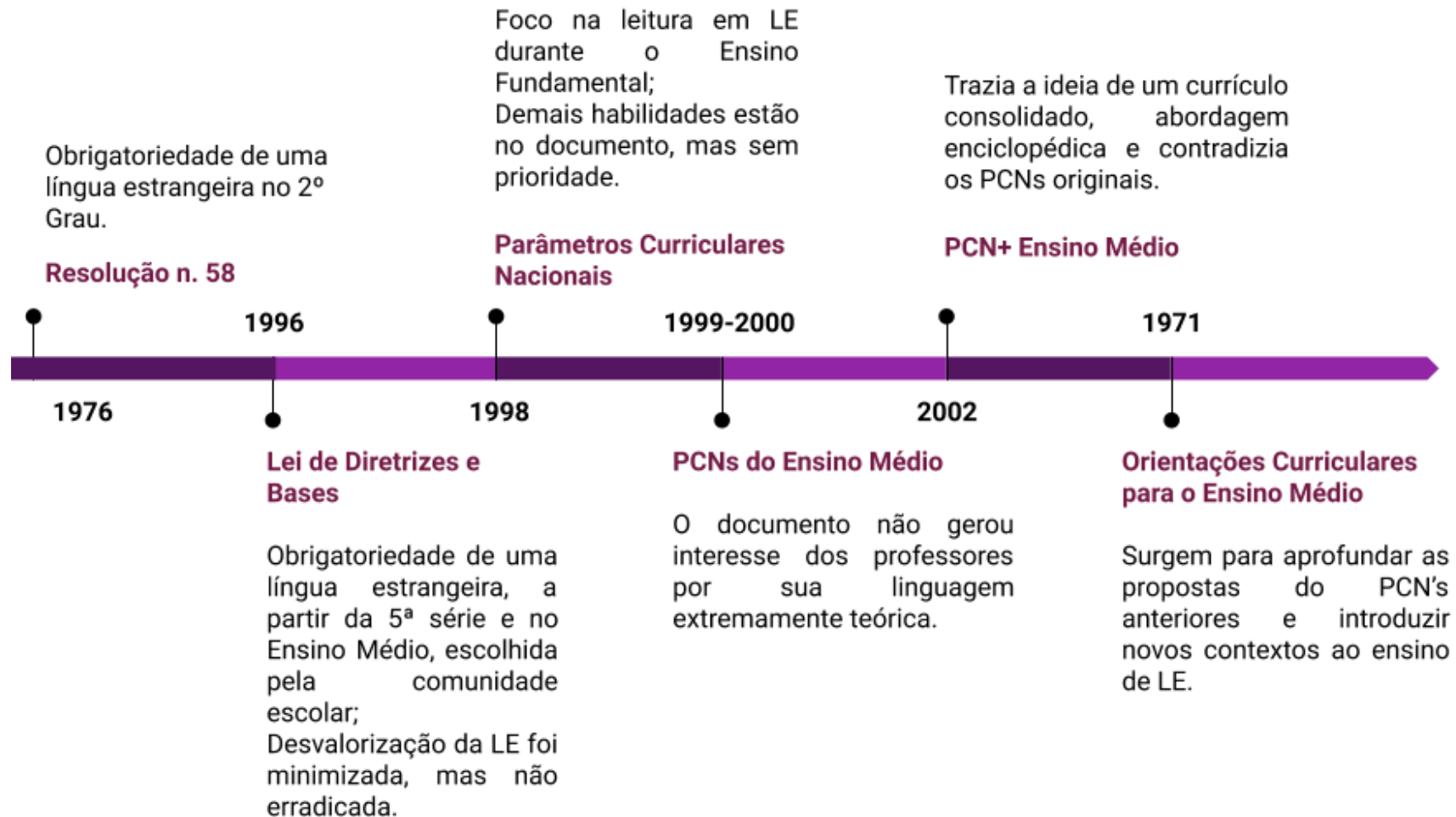
**Figura 1 — Percurso histórico do ensino de LE no Brasil até as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)**

(continua)



**Figura 1 — Percurso histórico do ensino de LE no Brasil até as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)**

(conclusão)



Fonte: Elaborado pela autora (cf. BRASIL, 1996, 1998, 2000, 2002, 2006; SILVA, 2015).

O primeiro marco histórico destacado é o ano de 1837, com a inserção de algumas línguas estrangeiras no currículo escolar do Imperial Colégio Pedro II. Ali eram ensinados os idiomas clássicos Latim e Grego, bem como os idiomas inglês, francês e alemão. No século seguinte, no ano de 1915, no contexto do Brasil República, o Grego deixou o currículo escolar, e o inglês ainda não era prestigiado como idioma a ser ensinado amplamente — o idioma que ocupava, pois, esse lugar era o Francês.

Apenas em 1930 houve a criação de um primeiro ministério da educação, mas essa pasta ainda estava associada com a saúde, ambas pensando a projeção pública dessas competências. Assim, a educação básica passou a contemplar 17 horas-aula (h/a) para línguas estrangeiras, sendo 9 h/a de francês e 8 h/a de inglês. Com o advento do cinema no Brasil, na década anterior, as pessoas passaram a ter um maior interesse por conhecer a Língua Inglesa, visto que as produções audiovisuais eram, majoritariamente, hollywoodianas, mas esse interesse não estava projetado na educação pública (SILVA, 2015).

Já na década posterior, em 1942, ocorreu a Reforma Capanema. Esse marco é importante, pois volta o ensino para a idade juvenil, dividindo o Ensino Básico em classes seriadas, a saber: Primário, Ginásio, Colegial, também com a possibilidade de formação em cursos técnicos. Nesse período, houve a manutenção do ensino de inglês e francês como línguas estrangeiras.

Em 1961, surgiu a primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que retirou a obrigatoriedade do ensino de Língua Estrangeira no Ensino Médio, permitindo a opção por parte das escolas. Esse período marcou, também, o surgimento de cursos livres de idiomas. De acordo com Silva (2015), foi nesse período que surgiu a crença de que não se aprende uma Língua Estrangeira na escola brasileira.

Essa visão da Língua Estrangeira foi acentuada com a segunda LDB de 1971, quando a disciplina passou a ser recomendada, mas sem obrigatoriedade, de modo que havia dificuldades em sua oferta e, quando oferecida, era vista como acessória. Apenas em 1976, com a Resolução n. 58, do Ministério da Educação, uma Língua Estrangeira, sem delimitação de qual seria, passa a ser obrigatória no segundo grau.

A partir da Constituição de 1988, o direito à Educação integra o conjunto de direitos sociais que tem como inspiração o valor da igualdade entre as pessoas. Antes deste marco histórico-legal, o Estado não tinha como obrigação a garantia de educação para todos os

brasileiros. Silva (2015), sobre isso, destaca que o ensino público era tratado como um amparo dado para aqueles que não podiam pagar.

A Lei n.º 9.394 — LDB (BRASIL, 1996) legitimou a obrigatoriedade do ensino de LE a partir da 5ª série. Já no Ensino Médio, era obrigatória a presença, no currículo, de uma Língua Estrangeira escolhida pela comunidade escolar. A histórica desvalorização do ensino de LE no contexto da Educação Básica, a partir desse marco legal foi diminuída, mas não solucionada. A predominância do Inglês como disciplina no Ensino Fundamental II e Ensino Médio, esbarrava em questões estruturais como, por exemplo, a carga horária limitada e a percepção de que a LE era um acessório no currículo escolar.

O novo momento da educação brasileira fomentou a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Estrangeira, dedicados ao Ensino Fundamental dos terceiro e quarto ciclos (BRASIL, 1998). Neste documento, a ênfase para o ensino de LE era dada à leitura, pois havia um consenso de que essa habilidade seria a mais relevante para o contexto social dos aprendizes. Mesmo sem ocupar uma posição de destaque, as habilidades de compreensão auditiva, produção oral e escrita também são apresentadas no documento.

Os PCNs de LE (BRASIL, 1998) apresentam as dificuldades geralmente encontradas no contexto escolar para o desenvolvimento das quatro habilidades acima mencionadas, bem como defendem que a leitura é a única habilidade que o aprendiz poderia continuar desenvolvendo e utilizando com autonomia, após o término dos seus estudos no ensino básico. Sobre as orientações didáticas, este documento destaca dois pontos centrais para o trabalho do professor:

[Primeiro,] o impacto da tecnologia da informática na sociedade e no ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira e a noção de tarefa. [...] O outro ponto relevante em relação às orientações pedagógicas é a noção de tarefa. [...] As tarefas, assim, integrando as dimensões interacional, linguística e cognitiva da aprendizagem de Língua Estrangeira, funcionam como experiências construtoras da aprendizagem. (BRASIL, 1998, p. 87-88)

As tarefas como caminho para a construção de aprendizagens e também o impacto das tecnologias em expansão, no final da década de 1990 contribuíram para o início do reconhecimento da LE como um espaço na formação de cidadãos capazes de desenvolver, criticamente, práticas de pré-leitura, leitura e pós-leitura, reconhecendo, assim, o mundo como uma aldeia global, sem desconsiderar os conhecimentos prévios dos aprendizes.



Ainda nesse período, o Ministério da Educação entregou à comunidade escolar brasileira os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio — PCNEM (BRASIL, 2000), no qual a LE integra a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. No documento, a competência linguística é vista em sua capacidade de dar acesso a diversas informações, sobretudo como uma contribuição para a formação cidadã.

Por ser concebido em uma linguagem extremamente teórica e distanciada da realidade dos docentes, os PCNEM não foram bem recebidos. Este fato gerou, dois anos depois, a criação do PCN + Ensino Médio (BRASIL, 2002). Esta foi mais uma estratégia ineficiente, pois o documento em questão determinava um currículo rígido, com abordagem enciclopédica. Igualmente, diante do trabalho com a linguagem de base discursiva, o novo documento contradizia os PCNs originais. Além disso, conteúdos e metodologias eram predefinidos, instaurando, assim, o controle da prática pedagógica (SILVA, 2015).

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias — OCEM (BRASIL, 2006), publicadas pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, foram elaboradas a partir de ampla discussão com as equipes técnicas dos Sistemas Estaduais de Educação, professores, alunos da rede pública e representantes da comunidade acadêmica. A demanda era pela retomada da discussão dos PCNEM (BRASIL, 2000), a fim de que pontos centrais tivessem o aprofundamento de reflexões, bem como indicativos que oferecessem alternativas didático-pedagógicas direcionadas para a organização do trabalho pedagógico.

No centro das reflexões iniciais que esse documento objetivava promover, a questão da organização curricular era a base para que a escola estivesse organizada. Nesse processo, questões de dimensões histórico-social e epistemológicas emergiram, pois o valor histórico e social do conhecimento precisava ser reconhecido, além do fato de que a política curricular deveria ser entendida como uma expressão de uma política cultural, considerando a seleção de conteúdos e práticas para cada cultura que seria trabalhada nas instituições escolares (BRASIL, 2006). As orientações curriculares para Línguas Estrangeiras, a saber, inglês e espanhol, tinham os seguintes objetivos:

[...] retomar a reflexão sobre a função educacional do ensino de Línguas Estrangeiras no ensino médio e ressaltar a importância dessas; reafirmar a relevância da noção de cidadania e discutir a prática dessa noção no ensino de Línguas Estrangeiras; discutir o problema da exclusão no ensino em face de valores “globalizantes” e o sentimento de inclusão frequentemente aliado ao

conhecimento de Línguas Estrangeiras; introduzir as teorias sobre a linguagem e as novas tecnologias (letramentos, multiletramentos, multimodalidade, hipertexto) e dar sugestões sobre a prática do ensino de Línguas Estrangeiras por meio dessas. (BRASIL, 2006, p. 87)

Já em relação às habilidades a serem desenvolvidas no ensino de LE no Ensino Médio, as OCEM (BRASIL, 2006) focalizam na leitura, na prática da escrita e na comunicação oral contextualizadas. As reflexões de alunos e pesquisadores — segundo os quais o aprendizado de uma Língua Estrangeira é concretizado em cursos de idiomas, e não no Ensino Básico — fazem parte da contextualização de novas perspectivas para os processos de ensino-aprendizagem que o documento evidencia, de modo a combater essa crença que perdura há anos. Essas indicações colaboraram para a “discussão sobre os objetivos — ou o conflito de objetivos — do ensino de Línguas Estrangeiras no nível Médio.” (BRASIL, 2006, p. 89).

Nessas linhas gerais sobre o desenvolvimento dos conhecimentos de Língua Estrangeira, destacam-se as seguintes questões: o papel deste ensino no nível médio e a noção de cidadania; o diálogo com a perspectiva de onde se aprende realmente uma nova língua (escola pública ou cursos de idiomas); a relação entre inclusão/exclusão com o global/local em aspectos culturais, sociais e tecnológicos; o advento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no período de elaboração desse documento; o letramento e suas camadas de compreensão e desenvolvimento no modelo de escola desse momento, bem como o desenvolvimento da comunicação oral, da leitura e da prática escrita, de acordo com as teorias sobre o letramento.

As OCEM (BRASIL, 2006) sugerem que o desenvolvimento das habilidades comunicativas centralizadas na oralidade, leitura e escrita sejam trabalhadas ao longo dos três anos do Ensino Médio, por meio de planejamentos organizados por temas, como pontos de partida, em uma perspectiva de aprendizagem de língua como prática social, com o objetivo de que tais habilidades sejam desenvolvidas através deles. Questões regionais (brasileiras) devem colaborar nesse processo de planejamento e execução das aulas (BRASIL, 2006).

A sanção da Lei n.º 11.161 (BRASIL, 2005) tornou obrigatória a oferta da Língua Espanhola, em horário regular, nas escolas públicas e privadas brasileiras que atuavam nesse nível de ensino. Essa atitude contribuiu, durante a validade dessa lei, para o combate à ideia de que línguas estrangeiras são disciplinas acessórias no processo de ensino curricular, sobretudo o espanhol.

As OCEM que tratam da disciplina Língua Estrangeira Moderna — Espanhol abordam algumas questões específicas sobre o ensino dessa língua para estudantes brasileiros:

O que fazer com a heterogeneidade do Espanhol? Qual variedade ensinar? Qual variedade os alunos devem aprender? O que fazer quando a variedade presente no livro didático é diferente da empregada pelo professor? Proximidade/distância entre o Português e o Espanhol? Os efeitos da proximidade/distância nos processos de aprendizagem? O papel da língua materna na aprendizagem da língua estrangeira? Interferências, interlíngua, mesclas... ¿Qué hacemos con el portugués? E a gramática? Esse trajeto proposto pela OCEM traz para os professores de Espanhol o papel de articuladores de muitas vozes. (BRASIL, 2006, p. 137)

Como resultado das atualizações, avanços e retrocessos nas políticas de ensino de LE no Brasil, o Novo Ensino Médio representa o processo de concretização da Lei n. 13.415 (BRASIL, 2017), que alterou a última atualização da LDB. Destaca-se, de modo geral, que a ampliação do tempo mínimo do estudante na escola progrediu de 800 horas para mil horas anuais até 2022. Essa nova organização curricular, associada com a BNCC, também traz a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, como os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional.

Na BNCC, são definidas competências específicas para cada área do conhecimento, que também orientam a construção dos itinerários formativos relativos a essas áreas. De acordo com esse documento,

No Ensino Médio, o foco da área de Linguagens e suas Tecnologias está na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais e no uso criativo das diversas mídias. (BRASIL, 2018a, p. 470)

Nesse cenário, a Língua Espanhola perdeu espaço na Educação Básica e a Língua Inglesa, cujo estudo é obrigatório no Ensino Médio<sup>1</sup>, é evidenciada como língua de uso mundial. No Ensino Médio, a contextualização das práticas de linguagem nos diversos campos de atuação permite que os estudantes explorem as utilizações do inglês em contextos multifacetados:

No Ensino Médio, trata-se de expandir os repertórios linguísticos, multissemióticos e culturais dos estudantes, possibilitando o desenvolvimento de maior consciência e reflexão críticas das funções e usos do inglês na sociedade contemporânea — para problematizar os motivos pelos quais ela se

---

<sup>1</sup>cf. Art. 35-A, no § 4º, da LDB (BRASIL, 1996).

tornou uma língua de uso global, por exemplo. Nas situações de aprendizagem do inglês, os estudantes podem reconhecer o caráter fluido, dinâmico e particular dessa língua, como também as marcas identitárias e de singularidade de seus usuários, de modo a ampliar suas vivências com outras formas de organizar, dizer e valorizar o mundo e de construir identidades. **Aspectos como precisão, padronização, erro, imitação e domínio da língua são substituídos por noções mais abrangentes e relacionadas ao universo discursivo nas práticas situadas dentro dos campos de atuação, como inteligibilidade, singularidade, variedade, criatividade/invenção e repertório.** (BRASIL, 2018a, p. 476-477, grifo nosso)

Sobre a reforma do Ensino Médio, Gallo (2019) analisou, primeiramente, o texto da Lei n. 13.415 (BRASIL, 2017), que aumentou a carga horária para o Ensino Médio e o prazo de cinco anos para essa atualização nos sistemas de ensino; em seguida, observou a Resolução CNE/CEB n. 3 (BRASIL, 2018b), que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; e a Portaria 1.432 (BRASIL, 2018c), que estabelece as referências para a elaboração dos itinerários formativos conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a fim de identificar as contradições presentes na proposta para a reforma do deste segmento da educação. Segundo Gallo (2019), existem, nos marcos legais supracitados, dois tipos de contradições: a flexibilização do modelo e a concepção de linguagem. Ainda de acordo com a pesquisadora,

A concepção de linguagem como instrumento de comunicação aliena o sujeito de suas determinações e, conseqüentemente, impede a autoria. No entanto, ainda em relação a essa contradição, vimos que a Portaria 1.432 a supera, na medida em que propõe procedimentos que devolvem à linguagem seu estatuto discursivo. O trabalho com a linguagem, sugerido nessa portaria, deve [portanto] levar à autoria. (GALLO, 2019, p. 245)

Os pontos-chave dessas duas contradições estão centrados na limitação de um trabalho com a linguagem, conduzido por uma perspectiva que a entende como instrumento de comunicação, fato que limita a autoria, bem como na ideia de inovação fomentada na flexibilização (GALLO, 2019). Considerando as realidades da educação no Brasil, certamente, a novidade inaugurada em alguns contextos poderá acarretar o aprofundamento das desigualdades em outros cenários.

De acordo com Süsskind (2019), o Novo Ensino Médio é arrogante, indolente e malévolo, produz injustiças, invisibilidades e inexistências, pois a ideia de um currículo escriturístico (a ideia de sacralidade do currículo, de algo a ser cegamente seguido) como projeto de nação é um modo de produção epistemicida. Nesse sentido, essa proposta de currículo é caracterizada como epistemicida porque, de certa forma, trata-se “[d] a destruição maciça de experiências e conhecimentos subordinados, considerados inadequados” (SANTOS,

2016, p. 35-36), ou seja, que não estão alinhados com o Ocidente branco. Assim sendo, na direção do Sul epistemológico<sup>2</sup>, Sússekind (2019) observa que o conhecimento curricular democrático é deslocamento, conversa e resistência ao pensamento único imposto.

Com o advento do Novo Ensino Médio, cada estudante tem o direito a escolher quais disciplinas vão compor seu percurso escolar. Sendo assim, as possibilidades de flexibilização desse processo de seleção, no Brasil, atuam na extinção de disciplinas e mobilizam uma ideia superficial de construção coletiva dos novos caminhos da Educação. Ao mesmo tempo que somos convidados para trilhar um caminho “inovador” no processo de ensino-aprendizagem de LE centralizado no inglês, aprofundamos os sentimentos de professores e estudantes que percebem esse repertório como uma aquisição inatingível, reforçando o distanciamento geográfico do Brasil em relação aos demais países latino-americanos, uma vez que os países vizinhos falam espanhol, mas essa língua não é ensinada oficialmente em nosso país.

Sobre o ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira ser um caminho amplo de sentidos e saberes, Schlatter e Garcez (2012, p. 39 *apud* SILVESTRE, 2015, p. 65) avaliam que “a qualidade da educação em línguas adicionais pode significar melhores condições de acesso ao mundo do conhecimento e, por isso, as aulas de LE/LA devem ‘ajudar o [a] educando [a] a não virar as costas para os textos do mundo nos quais essa língua se fez e se faz relevante’”.

No ensino de LE, sempre houve esforços didáticos que buscavam a aquisição de uma competência perfeita e semelhante ao domínio do falante nativo. Isto era tomado como meta inatingível para a maioria dos aprendizes (REIS; COSTA, 2017). A percepção de que o mundo tem mudado rapidamente se baseia, entre outros fenômenos, na globalização e nos efeitos que ela gera na sociedade. Interações entre culturas, por exemplo, fazem com que os conceitos básicos relativos à linguagem — associados ao lema *uma nação, uma língua, uma cultura*, herdado do século XIX — sejam desconstruídos nos hábitos e costumes linguísticos de povos diversos (RAJAGOPALAN, 2003).

Ainda assim, no contexto do Ensino Médio, no Brasil, crenças limitantes sobre o não aprender a falar de verdade uma Língua Estrangeira mobilizam ações e emoções dos

---

<sup>2</sup>Em linhas gerais, este termo trata de uma espécie de “inversão” do ponto de partida, uma contraposição à epistemologia dominante, na qual o Sul (não apenas geográfico, mas político, considerando países que foram colonizados pela Europa) deixa de ser o objeto, passando a assumir o papel de sujeito (SANTOS; MENESES, 2009). Desse modo, também é uma metáfora das experiências passadas e de toda a resistência aos colonialismos e neocolonialismos, e aqui incluem-se os colonialismos epistêmicos: aqueles que afirmam a Europa como fonte originária dos saberes e da razão (SANTOS; MENESES, 2009).

professores e seus alunos (FERREIRA, 2017). Entre as questões que limitam a crença sobre o aprendizado estão: medo de falar em público, questões de autoestima, sensação de que não sabe falar o português e de que isso pode interferir no uso da Língua Inglesa, entre outras.

Sobre esse ponto, Rajagopalan (2003, p. 68) observa:

Não é de se estranhar que o ensino de língua estrangeira ainda leve muitos alunos a se sentirem envergonhados da sua própria condição linguística. Pois o lado mais nocivo e macabro da ideologia que norteou, durante muito tempo, os programas de ensino de língua estrangeira é que, como resultado direto de determinadas práticas e posturas adotadas em sala de aula, os alunos menos precavidos se sentiam diminuídos em sua autoestima, passando a experimentar um complexo de inferioridade. A língua estrangeira e a cultura que a sustenta sempre foram apresentadas como superiores às dos discentes.

A construção desse reconhecimento, diante da dualidade entre expectativas e a realidade do ensino-aprendizagem de LE, suscita uma nova questão: como não abrir mão da autoestima como um direito e dever, em face das limitações e das emoções que elas geram nos professores e alunos? Segundo Rajagopalan (2003), é necessário dominar a Língua Estrangeira como nossa própria personalidade e jamais permitir que ela nos domine.

Desde a década de 1970, no Brasil, existem registros da utilização do Teatro associado à Educação (REIS; COSTA, 2017) como estratégia para desenvolver a fluência oral dos estudantes e para tornar as aulas mais dinâmicas. Sobre essa utilização, no contexto de ensino de Língua Inglesa, Reis e Costa (2017, p. 154) destacam que,

[...] ao ser convocado a reinventar-se a partir de personagens, textos e situações, o sujeito pode despir-se de antigas amarras que o impedem de se descobrir na aprendizagem da LI [Língua Inglesa], tornando-se capaz de se dizer, ou seja, de colocar-se no mundo, reinventando sua identidade e história de aprendizagem.

Nessa perspectiva de utilização do Teatro como metodologia, algumas condicionantes e fundamentos precisam ser observados, principalmente para que um instrumento visto como criativo não sirva ao estruturalismo na aquisição de uma nova língua (SILVA, 2018), como ocorre, muitas vezes, com o trato dado ao objeto literário na sala de aula, ao ser utilizado como objeto de ensino de gramática. Na sala de aula, os processos de mediação escolhidos pelos professores, no contexto do ensino-aprendizagem de LE, são essenciais para que os estudantes se permitam a desbravar o novo, estimulados pela curiosidade em vez de serem retraídos pelo medo (BONGESTAB *et al.*, 2014).

Nenhuma metodologia criativa, aplicada com o foco estritamente na competência oral e que tente reproduzir ou simular a fala do nativo, é capaz de gerar um ambiente saudável para aprendizes de Língua Estrangeira. Isso também se dá por este espaço, na configuração citada, não ser propício à perspectiva de que errar faz parte do processo de aprender.

As aprendizagens em inglês, já que ocorrem de formas múltiplas, em frente das habilidades e competências que a BNCC estabelece como padrões para o Novo Ensino Médio, visam que os estudantes usem essa língua para aprofundar a compreensão sobre o mundo em que vivem, explorem novas experiências e, desse modo, ampliem sua capacidade discursiva e de reflexão em diferentes áreas do conhecimento, não se restringindo às linguagens (BRASIL, 2018a).

A BNCC (BRASIL, 2018a, p. 465-466) ainda pontua que, para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva, faz-se necessário que a escola seja um espaço onde os estudantes valorizem:

- a não violência e o diálogo, possibilitando a manifestação de opiniões e pontos de vista diferentes, divergentes ou conflitantes;
- o respeito à dignidade do outro, favorecendo o convívio entre diferentes;
- o combate às discriminações e às violações a pessoas ou grupos sociais;
- a participação política e social; e
- a construção de projetos pessoais e coletivos, baseados na liberdade, na justiça social, na solidariedade e na sustentabilidade.

Na escola, as expectativas lançadas sobre professores e alunos de LE, diante da exigência de que ambos falem como nativos, geram situações e ambientes de ensino-aprendizagem limitadores do prazer nesse processo de ampliação do repertório cultural. Além desse aspecto, outras perspectivas são afetadas por esse contexto: a formação cidadã de estudantes, o reconhecimento do lugar que ocupam no mundo, a constituição sociocultural do humano, o entendimento de uma nova concepção de língua e cultura heterogêneas, e o desenvolvimento da capacidade criativa dos estudantes em lugar da capacidade meramente reprodutora.

A partir dessas reflexões, tanto históricas quanto de formação discente, é necessário, portanto, inverter o foco: para que professores sejam capazes de executar seus trabalhos nos moldes propostos e, ainda, refletir e assumir perspectivas mais contextualizadas, a seguir, discutiremos, brevemente, a formação de professores de línguas estrangeiras.

Não podemos desconsiderar nesse caminho a percepção de que, no contexto da educação básica, a Língua Estrangeira teve sua identidade construída, historicamente, como uma disciplina acessória, sem importância e que não reprovava os estudantes (SILVA, 2015). As atualizações que a regem, no Ensino Médio, prezam pela formação de professores reflexivos, problematizadores e cientes de que a LE é fundamental para a formação cidadã dos estudantes (BRASIL, 2006). No entanto, no chão da escola, percebemos que os professores sentem o peso do pouco espaço na carga horária semanal para as aulas dessa disciplina. Além disso, às vezes, acumulam carga horária em outras disciplinas da área de Linguagens, ou mesmo de outras, e o acesso a formações continuadas é pontual e focado, quase que exclusivamente, na aprendizagem de metodologias diversas, sem a devida promoção de espaços de reflexão da prática docente.

Desse modo, é uma demanda do tempo presente que a prática docente seja desenvolvida por meio de reflexões que passem pela observação dos materiais didáticos, bem como pela compreensão dos contextos em que a língua é ensinada e aprendida.

Lopes, Salles e Pallú (2018) propõem que professores-pesquisadores partam de uma atitude reflexiva sobre sua prática e contexto de atuação, por exemplo, de modo a refazer suas estratégias de ensino e a semear uma nova relação entre eles mesmos e os aprendizes de LE. Essa atitude coaduna-se com um processo que reconheça o papel das emoções dos professores como fator essencial para o ensino-aprendizagem e que observe suas inter-relações com as crenças e identidades que são formadas, afirmadas ou transformadas a partir da educação. Dito isto, a seguir, caminharemos por alguns estudos realizados sobre o papel das emoções na formação continuada dos professores de Língua Estrangeira, no contexto do Ensino Médio.



## 2.2. O papel das emoções na formação continuada dos professores de Língua Estrangeira

A associação dos pressupostos da Biologia do Conhecer (BC) — criada por Maturana *et al.* (1997) e que será detalhada na sequência deste capítulo — com o contexto das pesquisas sobre o papel das emoções na formação de professores brasileiros de Língua Estrangeira, foi realizada, pela primeira vez, na tese de Aragão (2007), um dos estudos pioneiros dessas inter-relações, conforme argumenta Barcelos (2013, 2015). A pesquisa de Aragão (2007), centrada na formação inicial de futuros docentes de Língua Inglesa, observou a ação das emoções, das histórias e experiências prévias de aprendizagem e da reflexão no processo de ensino-aprendizagem de inglês em sala de aula.

O referido estudo aconteceu na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e a disciplina Habilidades Integradas I foi escolhida, pelo autor, por ser o primeiro contato formal que os estudantes teriam com a Língua Inglesa na graduação, o que possibilitaria uma “[...] observação comparativa entre as experiências e histórias prévias dos alunos e a experiência do primeiro contato com o inglês na faculdade” (ARAGÃO, 2007, p. 98). Sete graduandos participaram da pesquisa, vivenciando o processo pessoal de refletir sobre suas histórias, crenças, emoções e outras relações no caminho da formação de professores de LE.

Destacamos, aqui, um dos pontos que essa pesquisa potencializa diante do contexto da formação de professores: a dificuldade de uma atitude reflexiva diante da cultura na qual estamos inseridos. Nesse sentido, cultura são “[...] modos conservados entre gerações de se relacionar, comportar, agir e conviver uns com os outros (MATURANA; BLOCK, 1996 *apud* ARAGÃO, 2007, p. 204). Para contextualizar esta questão, Aragão (2007, p. 204), ao retomar a fala de Che Guevara, um dos sujeitos de sua pesquisa, argumenta que, na discussão do “impacto da reflexão em sua conduta”, pôde-se observar, com ele, “que vivemos uma cultura que nega a reflexão e que se vê constantemente centrada na ação”. Nas palavras do próprio pesquisado, “esta é uma cultura que falta reflexão” (ARAGÃO, 2007, p. 204). Refletir é, portanto, o caminho para o surgimento de outras percepções e compreensões das relações que estabelecemos com nós mesmos e com os outros, mas dar-se conta de uma situação não é o suficiente — esse é o primeiro passo em direção às mudanças, desde que elas sejam necessárias e desejadas (ARAGÃO, 2007).

Ainda segundo Aragão (2007), além das pesquisas que confirmam a eficácia de práticas reflexivas com professores e licenciandos, faz-se necessário um exercício pedagógico centrado na reflexão com alunos de línguas estrangeiras, em todos os contextos e níveis de ensino-aprendizagem. Assim, os horizontes do que ocorre na sala de aula vão ser ampliados, e a possível produção de agentes conscientes de suas atitudes reflexivas, a partir da historicidade narrativa, pode ou não colaborar para deslocamentos de um local — fechado e sem reflexões — para outro, uma vez que esses agentes têm seus desejos e escolhas compreendidos de modo consciente.

Agregar conhecimento e fomentar a reflexão com os futuros professores sobre suas experiências, crenças, estilos, emoções, conflitos e desafios presentes em suas trajetórias como eternos alunos da língua que aprendem retroalimenta a formação de professores (ARAGÃO, 2007). Isso acontece independentemente da etapa de vida na docência, seja na de aprendiz, seja na de professor de longa carreira. Aqui, destacaremos o campo de pesquisa que envolve emoções, formação de professores e ensino de línguas.

Alguns grupos de pesquisa, no Brasil, que investigam o papel das emoções na formação continuada de professores atuantes no ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira (LE) trouxeram, para o campo da Linguística Aplicada, o pensamento sistêmico da Biologia do Conhecer (BC), criado por Humberto Maturana. Este biólogo chileno estuda a constituição e a manutenção do ser humano e outros seres vivos, partindo da concepção de organismo vivo, de seu funcionamento e sua existência com/no meio.

A introdução dessa epistemologia, nas pesquisas realizadas no Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Representações (PPGL) da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), foi realizada pelo grupo FORTE – Formação, Linguagens, Tecnologias e Emoções (ARAGÃO; DIAS, 2018). Nesse contexto, Aragão (2019, p. 243), coordenador do referido grupo, destaca que, desde que iniciou suas pesquisas com licenciandos em inglês da Universidade Federal de Minas Gerais, em 2007, sua percepção sobre o papel das emoções, tanto na reflexão como nas experiências de aprendizagem desses estudantes, foi embasada pela Biologia do Conhecer e que, desde então, tem “desenvolvido pesquisas que buscam compreender inter-relações entre linguagem reflexiva, emoções e o ensino-aprendizagem de inglês.

A construção de uma oposição entre emoção e razão, como se elas fossem antagônicas no espaço psíquico, é um processo cultural, e, historicamente, o emocional é percebido como a negação do racional, sendo este último o que define o humano (MATURANA *et al.*, 1997). Na presente etapa deste estudo, destacamos a perspectiva das relações entre linguagem, emoção, razão e conversar, por compreendermos que, concordando com Maturana *et al.* (1997), tais aspectos se inter-relacionam para promover o entendimento da prática reflexiva no processo da formação continuada dos professores de LE.

Sendo assim, nota-se que as emoções fazem parte das experiências individuais; entre elas, o ensino e a aprendizagem. Logo, negar as emoções não significa apagar um sofrimento experimentado por um indivíduo, pois

Dizer que a razão caracteriza o humano é um antolho, porque nos deixa cegos frente à emoção, que fica desvalorizada como algo animal ou como algo que nega o racional. Quer dizer, ao nos declararmos seres racionais vivemos uma cultura que desvaloriza as emoções, e não vemos o entrelaçamento cotidiano entre razão e emoção, que constitui nosso viver humano, e não nos damos conta de que todo sistema racional tem um fundamento emocional. (MATURANA *et al.*, 1997, p. 15)

Diante do constante processo cultural que legitima a oposição entre razão e emoção, destacamos, a seguir, algumas perspectivas fundamentais da teoria de Maturana *et al.* (1997). Para tanto, é necessário, primeiramente, compreender a noção de “coordenações consensuais de conduta” como o resultado da convivência social cooperativa, pautada na aceitação do outro e mediada pela emoção fundadora do surgimento e evolução da linguagem: o amor. Sendo assim,

[...] uma vez que o racional pertence ao âmbito das coerências operacionais das coordenações consensuais de conduta que constituem a linguagem, todo sistema racional surge como um sistema de coordenações consensuais de conduta mediante a aplicação recorrente e recursiva de algum conjunto particular de coordenações consensuais de conduta que operam, de fato, como suas premissas fundamentais. Ao mesmo tempo, sistemas racionais distintos se diferenciam por se constituírem a partir de conjuntos distintos de premissas fundamentais. (MATURANA *et al.*, 1997, p. 169-170)

Como observam Maturana *et al.* (1997), o humano se constitui com o surgimento da linguagem na genealogia hominídeo, na conservação de um modo particular de viver e pelo entrelaçamento do emocional e do racional, vivenciado na experiência de resolver diferenças emocionais e racionais por meio da conversa. Conversar é, portanto, um caminho para solucionar conflitos legitimados socialmente, já que, por meio da conversa, as emoções podem

mudar, fazendo da desavença uma discordância respeitável, conforme explicam Maturana *et al.* (1997, p. 167):

Por isso considero central para a compreensão do humano, tanto na saúde como no sofrimento psíquico ou somático, entender a participação da linguagem e das emoções no que, na vida cotidiana, conotamos com a palavra *conversar*. A palavra *conversar* vem da união de duas raízes latinas: *cum*, que quer dizer “com”, e *versare* que quer dizer “dar voltas com” o outro. (MATURANA *et al.*, 1997, p. 167, grifos dos autores)

Nesse espaço teórico, a linguagem, como fenômeno biológico, consiste em um fluir de interações recorrentes que constituem um sistema de coordenações consensuais de conduta (MATURANA *et al.*, 1997). Por meio dessa teoria, é possível compreender que, como processo, a linguagem não tem lugar fixo exclusivamente no sistema nervoso de seus participantes, mas sim no espaço de coordenações consensuais de conduta, que se constitui no fluir de encontros corporais habituais.

Vendo essa lacuna, Maturana *et al.* (1997) criaram o neologismo *Linguajar* para fazer referência ao ato de estar na linguagem, sem a necessidade de associar tal ato à fala, como na palavra *falar*. Nesse sentido, os autores pontuam que as palavras constituem operações no domínio de existência dos que participam na linguagem, de tal modo que “o fluir de suas mudanças corporais, posturas e emoções têm relação com o conteúdo do seu linguajar” (MATURANA *et al.*, 1997, p. 168). Desse modo, o que é feito no linguajar tem consequências na dinâmica corporal e vice-versa.

Já no que tange ao contexto das emoções, através do termo *emocionar*, como o fluir de uma emoção a outra, ou seja, o fluir de um domínio de ação para o outro, Maturana *et al.* (1997) observam que identificamos as diferentes emoções, observando ações e posturas corporais de nós mesmos, dos outros ou dos animais não humanos. Na vida cotidiana, cada emoção diz que um conjunto de ações específicas pode ser realizado pela pessoa ou animal que a exhibe. Assim sendo, “emoções são disposições corporais que especificam a cada instante o domínio de ações que se encontram em um animal” (MATURANA *et al.*, 1997, p. 170).

Sobre as emoções, Maturana *et al.* (1997, p. 16) dizem que, além de serem um fenômeno do reino animal,

Todos nós, os animais, as temos. Se à noite, em suas casas, ao acender a luz, vocês virem no meio da sala uma barata que caminha lentamente e gritarem: “— Uma barata!”, ela começa a correr de um lado para o outro. Se vocês pararem para observar o que acontece, poderão se dar conta de que o que a barata pode fazer num ou noutro caso é completamente diferente. A barata que caminha vagarosamente no meio da sala pode parar para comer, mas a que corre de um lado para o outro não pode fazê-lo. O mesmo acontece conosco, não somente com as ações mas também com a razão.

Logo, compreendemos que a existência humana se realiza na linguagem e no racional, partindo do emocional, e que todo sistema racional tem fundamento emocional. É por isso que “nenhum argumento racional pode convencer ninguém que já não estivesse de início convencido, ao aceitar as premissas a priori que o constituem” (MATURANA *et al.*, 1997, p. 171). O linguajar, ainda que resulte da dinâmica de correlações internas dos sistemas nervosos dos participantes, é um fluir de coordenações consensuais de conduta que resulta de um entrelaçamento congruente das correlações senso-motoras individuais desses participantes (MATURANA *et al.*, 1997).

Os seres humanos se movimentam na linguagem e interagem uns com os outros, sendo capazes de, em certas situações, mudar suas emoções (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 1998). Afinal, o emocionar é um aspecto da convivência com outros, dentro e fora do linguajar. O fluir entrelaçado de linguajar e emocionar também é chamado, por Maturana *et al.* (1997, p. 175), de conversar:

[...] todo afazer humano se dá a partir de uma emoção, nada do que seja humano ocorre fora do entrelaçamento do linguajar com o emocionar e, portanto, o humano se vive sempre num conversar. [...] Sendo o amor a emoção que funda a origem do humano, e sendo o prazer do conversar nossa característica, resulta em que tanto nosso bem estar como nosso sofrimento dependem de nosso conversar. (MATURANA *et al.*, 1997, p.175)

O amor é a emoção central e necessária para o surgimento da linguagem como a conhecemos. Sob essa concordância, nessa relação estabelecida entre a Língua Estrangeira e uma meta inatingível diante dela, muitas vezes, os espaços de conversação são mediados por um emocionar — por exemplo, de acusação, diante da incapacidade de atender tais expectativas — opositor desse amor como sentimento central (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004). O amor é a emoção que constitui o domínio de ações em que nossas interações recorrentes com o outro fazem dele um legítimo outro na convivência. Segundo Maturana e Verden-Zölller (1998), as interações recorrentes no amor ampliam e estabilizam a convivência, enquanto as interações recorrentes na agressão interferem e rompem com ela; dessa maneira, sem a

convivência pautada no amor, não haveria como a linguagem surgir, desenvolver-se e permanecer viva ao longo dos séculos.

Nos estudos sobre a formação continuada dos professores de Língua Estrangeira, a expressão de emoções negativas, como, por exemplo, medo e falta de confiança, para falar a língua, além dos relatos de experiências frustrantes no ensino e na aprendizagem, são resultados recorrentes nas quatro fases distintas da formação de professores: (1) a formação inicial, antes da experiência do estágio; (2) transição entre ser estudante de licenciatura e se tornar professor, durante o estágio supervisionado no final do curso; (3) os primeiros cinco anos na atividade docente; e (4) a permanência na profissão e a consolidação de uma carreira (ARAGÃO, 2019).

O mapeamento sobre como as emoções aparecem nessas pesquisas, desenvolvido por Barcelos e Aragão (2018), teve como resultado a confirmação de que “[...] a expressão de emoções negativas, principalmente, o medo e a falta de confiança para falar a língua, bem como experiências de raiva e frustração no ensino e na aprendizagem” (ARAGÃO, 2019, p. 254) prevalece na pesquisa sobre formação de professores de inglês no Brasil.

Como emoções presentes no ser docente de Língua Estrangeira, registradas na formação inicial, destaca-se o desejo de aprender que se contradiz, frequentemente, com algo que nega esse desejo. Nesse estágio, o autor destaca que “[...] o desejo de falar com fluência a língua é o maior sonho e, ao mesmo tempo, o maior desencanto” (ARAGÃO, 2019, p. 255).

A transição do estudante de licenciatura para as primeiras experiências no estágio supervisionado, como destacado na pesquisa de Souza (2017), é marcada por emoções de desespero, angústia e ansiedade, similares, muitas vezes, aos sentimentos em relação a aprender a falar a língua. Desse modo, predominam conversações que giram em torno da expressão: “quero ensinar, mas não me sinto preparado” (ARAGÃO, 2019, p. 257).

Os primeiros anos da profissão são marcados pela dualidade entre o querer ensinar de uma determinada maneira, mas não conseguir. Nesse sentido, Aragão (2019) destaca o estudo de caso de Liana, uma jovem professora de inglês, participante da pesquisa de Assis-Peterson e Silva (2010, 2011). A experiência da professora em seu primeiro e único um ano e meio de profissão foi bastante marcante e dramática:

Durante seu primeiro ano, Liana enfrentou uma série de problemas emocionais que eram seguidos de sofrimento e dor. Essas situações envolviam diversos conflitos em suas relações na escola. Marcada por um conflito baseado em conversações do deve ser, em que ela se via constantemente contrariando seu modelo desejado de ensino/ aprendizagem de inglês, bem como uma frustração com relação a sua expectativa com os estudantes e a escola, foram acompanhadas de uma depreciação de si mesma. (ARAGÃO, 2019, p.261)

O sofrimento experimentado pelos professores de Língua Estrangeira, inter-relacionado com as conversações de frustração e vivenciado nos primeiros anos da profissão, em diversos casos, segue marcando as experiências de professores que se consolidam na atividade docente. Predominam, ainda, em seus discursos, expressões que têm a ver com a situação, como, por exemplo, “tenho que ficar aqui, mas não quero” (ARAGÃO, 2019, p. 262). Reconhecer essas emoções presentes nas etapas das vivências dos professores corrobora o entendimento da importância de espaços estruturados nos quais esses docentes possam se sentir seguros, confiantes e à vontade para identificar suas emoções, crenças e identidades. Isto posto, destacamos, a seguir, alguns estudos relevantes sobre a formação continuada de professores atuantes na área de Língua Estrangeira.

Coelho (2011) realizou um estudo de caso objetivando investigar e compreender a influência das experiências e emoções de professoras que atuavam no contexto da escola pública e que participaram do Projeto de Educação Continuada para Professores de Língua Inglesa (PECPLI), realizado em Minas Gerais entre 2004 e 2009. Nesse estudo, a análise dos dados também foi orientada pelos mecanismos explicativos apresentados na BC. A pesquisadora destaca que os resultados revelaram dois momentos distintos durante a realização do projeto. De 2004 até o final de 2006, o foco localizava-se no compartilhamento de experiências, levantamento de crenças e questionamento em relação ao contexto de prática:

As várias conversas sobre o modo de ensinar inglês na escola geraram questionamentos e solicitações por parte das professoras sobre como trabalhar melhor os textos em sala de aula. Assim, iniciamos atividades para desenvolver estratégias de leitura como ferramentas a serem incorporadas aos planejamentos de aulas e apresentamos alguns critérios para seleção de material. Porém, nesse primeiro momento do projeto, a queixa em relação ao contexto pareceu servir de barreira para fluir uma conversação que levasse à reflexão e a novas condutas de prática. A crença de que não era possível ensinar inglês na escola parecia ser mais forte do que aquilo que estava sendo proposto. (COELHO, 2011, p. 59-60)

Nesse primeiro momento da pesquisa, Coelho (2011) reconhece, nas participantes, os ecos de uma das crenças mais profundas e limitantes, considerando o contexto de Língua Estrangeira na Educação Básica: pensar no modo de ensinar inglês, inevitavelmente, levava à reflexão sobre as dificuldades e a impossibilidade desse ensino-aprendizagem no contexto da escola pública; em outras palavras, retoma a crença histórica de que não se aprende uma Língua Estrangeira na escola pública.

Já entre o ano de 2007 até 2009, a pesquisadora observou que a emoção de acolhimento e a aceitação vivenciada pelas professoras participantes do PECPLI passou a configurar um novo domínio de ação (COELHO, 2011). Elas iniciaram um processo mais aprofundado sobre a reflexão de suas práticas, imbricado no modo como se constituíam e se aceitavam como professoras de Língua Inglesa, bem como na aceitação das outras partes que compunham o seu contexto de prática docente (COELHO, 2011).

De acordo com a autora,

[...] as mudanças relatadas pelas professoras revelam o papel da Biologia do Amor na convivência humana. A aceitação de si e do outro como ser legítimo, inteligente, sensível e compreensível. A partir de um domínio consensual de ações fundado na emoção do amor foi possível a partilha e o acolhimento das diversas experiências e emoções das professoras em relação às frustrações e tristezas vivenciadas em sua proficiência linguística e em sua prática. A convivência nesse domínio, construído ao longo dos anos de participação no PECPLI, no decorrer de conversações que buscavam gerar novas emoções em relação a si mesmas e à sua formação profissional, confirma as várias pesquisas em emoções apresentadas neste estudo, que enfatizam o papel das emoções nas decisões e nas ações dos professores (COELHO, 2011, p.131).

Desse modo, entre um dos resultados alcançados por sua pesquisa, Coelho (2011) aponta que transformações são possíveis quando novas emoções se estabelecem, o que gera novos domínios de ação, além de salientar a importância da construção de espaços, para a formação continuada de professores de Língua Estrangeira, amplos e abertos para o compartilhamento e a escuta das experiências e emoções vivenciadas pelos docentes.

No contexto do processo de reflexão dos docentes de LE e considerando o caminho para o fornecimento de elementos que fortaleçam transformações no fazer pedagógico, a pesquisa-ação de Aragão e Dias (2018), a partir da experiência de uma professora-pesquisadora de inglês, possibilitou o estudo sobre como as práticas de ensino-aprendizagem de línguas com o uso de tecnologias digitais — associadas com uma atitude reflexiva da docente, emoções e relações humanas favoráveis — transformaram sua prática pedagógica.



A partir do uso de ferramentas qualitativas, a saber, registros em áudio das reuniões de planejamento, relatórios, colagem visual e entrevista, bem como considerando que essa investigação se relacionou com novas dinâmicas de aprendizagem e com o uso de tecnologias digitais, observa-se que, ao passo em que a professora-pesquisadora atuava de modo criativo e reflexivo, sua prática era fundamentada em emoções que a faziam se sentir mais confiante (ARAGÃO; DIAS, 2018). Perceber esse caminho é fundamental, pois tais transformações foram sendo sentidas e reconhecidas ao longo do processo, e não imediatamente. A esse respeito, os autores destacam que, nas reuniões de planejamento,

[...] a professora-pesquisadora também analisava suas próprias aulas, mesmo as que ocorriam fora do projeto, desde a reunião inicial, quando ela avaliou: “Agora de antemão eu vou logo te avisando: minhas aulas eu não acho nada de novidade não, [a formadora do NTE] é que às vezes, hum. Mas é tudo muito simples, primeiro porque você não pode se estender demais” (informação oral). Ela não conseguia dar-se conta do valor de suas iniciativas de transformação da abordagem de suas aulas, processo que havia se iniciado no ano anterior e que em sua perspectiva era supervalorizado pelos pesquisadores da universidade. (ARAGÃO; DIAS, 2018, p. 148)

A convivência e experimentação colaborativa dos usos da tecnologia, entre a professora-pesquisadora e a rede de pesquisadores e profissionais da escola, foram instrumentalizando a docente em um processo constante de reflexão das suas práticas e do desenvolvimento de novas habilidades, espaços de ensino-aprendizagem e estratégias que dialogavam com os meios de comunicação que os estudantes consumiam e produziam conteúdo; por isso, o Facebook foi escolhido como uma ferramenta essencial nas aulas de Língua Inglesa (ARAGÃO; DIAS, 2018). Ao fim desta pesquisa-ação, os autores observaram o seguinte:

A professora-pesquisadora declarou que foi “muito gratificante”, “muito bom de ver” o estímulo dos estudantes na disciplina. Notávamos que à medida que eles se viam mais motivados, a professora-pesquisadora vivia uma emoção similar, o que expandia sua capacidade de refletir sobre sua prática pedagógica, bem como se arriscar em experimentar outras formas de ensinar com as tecnologias digitais. (ARAGÃO; DIAS, 2018, p.150)

Percebemos, assim, que a formação continuada é uma possibilidade consistente para um trabalho com os professores de LE, conectada não apenas com o pensar em novas estratégias de ensino-aprendizagem, mas também com um processo reflexivo que oportunize que os docentes reconheçam as emoções e crenças que os envolvem. É a partir disso que esses professores podem refazer sua trajetória, de modo colaborativo, com a escola e os estudantes. Os autores argumentam que, no caso em questão, os processos de reflexão e inovação da prática que a professora-pesquisadora experimentou ao longo do processo, embasada nas mudanças

das emoções, fizeram com que ela desenvolvesse confiança na sua prática pedagógica — fluir em rede com outros pontos do sistema e reconhecer mudanças nas emoções dos seus estudantes retroalimentaram a sua transformação (ARAGÃO; DIAS, 2018).

A história individual fundamenta o lugar em que os professores experimentam e trazem à tona suas reflexões durante a formação continuada, em que frustrações e crenças limitantes atuam no seu uso da linguagem e em suas emoções. Uma base para o entendimento dessas questões que surgem no refletir desses professores centra-se nas culturas e conversações matrísticas e patriarcais, como contextos das nossas emoções e movimentações na linguagem (MATURANA *et al.*, 1997).

As redes de conversação que caracterizam tais culturas realizam duas configurações de coordenações de ações e emoções distintas que abrangem todas as dimensões desse viver (MATURANA *et al.*, 1997). Na cultura europeia, destacam-se aspectos puramente patriarcais na sua maneira de viver, e nela se constitui uma rede fechada de conversações que

[...] se caracteriza pelas coordenações de ações e emoções que fazem de nossa vida cotidiana um modo de coexistência que valoriza a guerra, a competição, a luta, as hierarquias, a autoridade, o poder, a procriação, o crescimento, a apropriação de recursos e a justificação racional do controle e da dominação dos outros por meio da apropriação da verdade. (MATURANA *et al.*, 1997, p.17)

Na cultura patriarcal, naturaliza-se a desconfiança da autonomia dos outros, a apropriação do direito de decidir o que é ou não legítimo, no contínuo propósito de controlar vidas por meio de uma hierarquia que exige obediência (MATURANA *et al.*, 1997). Outros aspectos da cultura patriarcal são: a ideia de que uma coexistência ordenada requer autoridade e subordinação; e a justificativa da competição, isto é, o encontro na negação mútua como a maneira de estabelecer a hierarquia dos privilégios, pois, nessa rede de conversações, a competição promove o progresso social, ao permitir que o melhor humano apareça e prospere (MATURANA *et al.*, 1997).

Por outro lado, sobre o modo de viver na cultura matrística, com base em vestígios arqueológicos dos povos que viviam na Europa entre sete e cinco mil anos antes de Cristo, acredita-se que eles eram agricultores e coletores; não fortificavam seus povoados, uma vez que não usavam armas como adornos, e não estabeleciam diferenças hierárquicas entre os túmulos dos homens e das mulheres; e naquilo que os estudiosos acreditavam que fossem lugares

cerimoniais de culto, eles depositavam, principalmente, figuras femininas (MATURANA *et al.*, 1997).

Sobre as relações de conversação dessa cultura, Maturana *et al.* (1997, p. 22) argumentam o seguinte:

Com base nessa maneira de viver, podemos inferir que a rede de conversações que definia a cultura matrística não pode ter consistido em conversações de guerra, luta, negação mútua na competição, exclusão e apropriação, autoridade e obediência, poder e controle, o bom e o mau, tolerância e intolerância e a justificação racional da agressão e do abuso. Ao contrário, é crível que as conversações de tal rede fossem de participação, inclusão, colaboração, compreensão, acordo, respeito e co-inspiração.

Nessa rede de conversações, as atividades de culto eram centradas no sagrado da vida cotidiana, em um mundo penetrado pela harmonia da contínua transformação da natureza por meio da morte e do nascimento, abstraída como uma deusa biológica em forma de mulher, ou combinação de mulher e homem, ou de mulher e animal (MATURANA *et al.*, 1997). As palavras e emoções próprias da cultura matrística seguem em nosso falar moderno; contudo, seu uso é reservado para ocasiões especiais ou as tratamos como termos utópicos, relacionados ao contexto da infância, e não da vida dos adultos.

Refletir sobre as culturas patriarcal e matrística colabora para a compreensão de que diferentes emoções especificam diferentes domínios de ações; portanto, comunidades humanas, fundadas em outras emoções diferentes da do amor, estarão constituídas em outros domínios de ações que não são o da colaboração e do compartilhamento (MATURANA *et al.*, 1997). Tais sociedades, que são construídas em coordenações de ações que não implicam a aceitação do outro como um legítimo outro na convivência, não são comunidades sociais (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 1998).

Retornando ao cenário das pesquisas recentes sobre a formação continuada de professores de Língua Estrangeira no contexto da escola pública, destacamos insatisfação, frustração e raiva como as emoções em ebulição nas atividades reflexivas propostas como ferramentas qualitativas, principalmente em contextos de mudanças das políticas de ensino sem negociação com a comunidade escolar (FERREIRA, 2017).

Já no cenário da escola particular, observamos o processo de *coaching* instrucional para auxiliar os professores na identificação, no entendimento e no lidar melhor com suas emoções relacionadas à sua prática, segundo a pesquisa de Padula (2016). Tal figura, no contexto escolar,

é analisada como auxílio para os docentes, orientando em questões pedagógicas e emocionais, pois as sessões são um espaço de reflexão sobre a prática e o compartilhamento de experiências.

Independentemente de ser público ou privado, o ensino-aprendizagem demanda, dos professores, um acesso constante às novas metodologias, por meio de formação continuada, bem como a atos reflexivos sobre sua prática em sala de aula e como ela é acessada nesse ambiente de convivências com os alunos; afinal, linguagem é um operar em coordenações consensuais de ações (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 1998).

Pensar na Língua Estrangeira como um novo capital intelectual a ser adquirido gera, em muitas metodologias tradicionais, um fazer docente fomentado em ações que excluem o que os estudantes já trazem como conhecimentos adquiridos sobre a língua em questão (RAJAGOPALAN, 2003). Construir um espaço de aprender que exclua o que já existe e que busque a padronização das aprendizagens individuais colabora diretamente com a cultura do medo, que muitos professores e alunos experimentam na sala de aula.

O ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira deve formar indivíduos capazes de interagir com povos e culturas diversas, tornando-se cidadãos do mundo, a partir de uma redefinição cultural, através das atividades e estratégias propostas. Pois é, na linguagem e por meio dela, que personalidades são constantemente submetidas a um processo de reformulação (RAJAGOPALAN, 2003).

Reconhecer que as emoções são comportamentos expressados na convivência social e intimamente conectados com nossas identidades e crenças reforça o entendimento de que, no convívio entre professores e estudantes (ARAGÃO, 2007, 2019; BARCELOS, 2013, 2015), por meio do ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira, interações interpessoais acontecem e podem reforçar as crenças limitantes sobre, por exemplo, a escola não ser o lugar para aprender inglês (RAJAGOPALAN, 2003). Portanto, se pode reforçar o negativo, pode também validar caminhos mais brincantes.

Contribuir com a conexão entre emoções e reflexões na formação continuada de professores de línguas estrangeiras, no bojo das pesquisas em Linguística Aplicada, trazendo os Jogos Teatrais como estratégia para novas emoções e reflexões dos professores sobre suas práticas de ensino, representa um eixo de pesquisa que pode se apresentar inovador. Colaboramos com o advento de formações continuadas que, além de técnicas e métodos, fortalecem o “Eu docente de LE” diante dos desafios que esperam a Educação Básica, sobretudo

por efeito do Novo Ensino Médio<sup>3</sup> e do retorno das aulas, na rede pública de ensino do estado da Bahia, na modalidade remota, a partir do mês de março de 2021.

No capítulo a seguir, apresento a metodologia Jogos Teatrais como uma estratégia pertinente para a formação continuada de docentes, alinhada a práticas reflexivas sobre suas emoções, atentos aos sentimentos dos estudantes na sala de aula e também dispostos a introduzir caminhos mais brincantes nos processos de ensino-aprendizado vivenciados a partir da pandemia.

---

<sup>3</sup>O **Novo Ensino Médio** é o processo de cumprimento da Lei nº 13.415/2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do Ensino Médio. Tal mudança representa as seguintes alterações: o aumento do tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022), uma nova organização curricular, mais flexível e que contemple a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, por fim, a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, através de itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>

### **3. JOGOS TEATRAIS E A POSSIBILIDADE DE UM ENSINO-APRENDIZAGEM MAIS BRINCANTE**

Como professora-pesquisadora e considerando as práticas que tenho assumido no contexto escolar, creio que a utilização da metodologia Jogos Teatrais (JT), criada por Viola Spolin (1906–1994), como recurso no processo de ensino-aprendizagem de LE, poderá introduzir, no contexto do ensino remoto, na Educação Básica e no Novo Ensino Médio, a corporeidade, a espontaneidade e a intuição como parte do processo de aprender.

Na área de Linguagens, seja em língua materna e/ou estrangeira, a utilização dessa metodologia colabora na criação dos espaços de oralidade, pois situações diversas podem ser propostas como recortes de improvisação nas quais a criação de novas versões do “eu” gera um ambiente leve, onde o maior compromisso é o ato de jogar–brincar (REIS; COSTA, 2017; SILVA, 2018).

Este capítulo, portanto, apresenta a metodologia dos JT, criada por Viola Spolin, e nele são observadas as definições da diretora teatral norte-americana sobre a atmosfera necessária para a realização das oficinas teatrais, conectando suas orientações com a possibilidade de um ensino-aprendizagem mais brincante e com espaços para o fluir de emoções e reflexões na formação continuada dos professores de Língua Estrangeira, no contexto do Ensino Médio, no Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães, em Itabuna-BA.

#### **3.1. Os Jogos Teatrais de Viola Spolin**

Jogos Teatrais (JT), como propostos por Viola Spolin (2014, 2015, 2017), são atividades organizadas no formato de um fichário e propostas como jogos de improvisação. Tal metodologia é organizada de modo simples e flexível, fato que facilitou tanto suas traduções para o português, como as adequações de alguns jogos originais do fichário para brincadeiras brasileiras tradicionais (KOUDELA, 2002, 2010; RAMALDES, 2015). Essa metodologia foi criada a partir de pressupostos aprendidos por meio das experiências vivenciadas por Spolin em trabalhos sociais realizados com imigrantes, principalmente italianos, judeus, russos, mexicanos e irlandeses, o que colaborou, efetivamente, para a preparação de atores profissionais, iniciação teatral e em atividades realizadas no contexto escolar (KOUDELA, 2002; CARDOSO, 2007; SPOLIN, 2014).

De acordo com Koudela (2002), a linguagem quase coloquial, direta e objetiva de Spolin surpreende, inicialmente, por trazer as nuances idiomáticas de um jeito saboroso para os comandos dos jogos, bebendo da fonte dos termos esportivos. A autora ainda indica que não é aconselhada a tradução dessa terminologia para o vocabulário teatral, pois, dessa forma, o entendimento, preparação e o ato de jogar são facilitados (KOUDELA, 2002).

O estudo dos Jogos Teatrais de Viola Spolin no Brasil, por meio da introdução, tradução de suas obras e pesquisas fundamentadas no desenvolvimento e adequações dessa metodologia, vem sendo desenvolvido desde o final da década de 1970, por Ingrid Dormien Koudela. A pesquisadora é livre-docente pela Universidade de São Paulo (USP), docente do curso de pós-graduação em Artes Cênicas, na Escola de Comunicação e Artes (ECA/USP), e na licenciatura em Teatro da Universidade de Sorocaba. É a partir desse espaço acadêmico que as pesquisas sobre os JT, no Brasil, são iniciadas e ganham eco em outros núcleos de estudos sobre Artes Cênicas e Educação.

Koudela — por meio do seu percurso de produção científica, iniciado com a tradução do livro *Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin*, publicada em 1984 — descreve sua prática com a metodologia dos JT, desenvolvida, inicialmente, entre os anos de 1978 e 1979, pela fundadora do teatro improvisional, nos EUA. A dissertação de mestrado de Koudela é considerada como o primeiro trabalho sobre Teatro-Educação do Brasil, o que colaborou para que o método fosse compreendido e introduzido, no país, na sua perspectiva acadêmica (KOUDELA, 2010).

Destaco, também, outras traduções da obra de Viola Spolin, feitas por Ingrid Koudela, para o português, como, por exemplo: a) *Improvisação para o teatro*, traduzida em parceria com Eduardo Amos, em 1979; b) *O jogo teatral no livro do diretor*, em 2004; e c) *Jogos teatrais na sala de aula*, em 2007. Segundo Koudela (2010, p. 2):

Na sistematização da prática do jogo teatral, é possível divisar a construção de um método no qual, longe de estar submetido a teorias, técnicas ou leis, o jogador se torna artesão de sua própria educação no processo da prática teatral, produzido por ele mesmo ao articular essa linguagem.

Desde a década de 1980, quando o sistema criado por Spolin vem sendo experimentado e adaptado à realidade cultural brasileira por professores-artistas e pesquisadores de todo o país, tanto na área da encenação como na da educação, percebemos suas potencialidades de

adequação, superação e potência como método, sem deixar de considerar suas múltiplas aplicações e os contextos dos grupos de jogadores (KOUDELA, 2010).

Nesta pesquisa, centramos nosso estudo do método na obra *Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin* (2014), que é dividida em duas partes: a) manual; e b) fichas com 200 jogos testados nas vivências práticas e avaliações de Viola Spolin. O manual, por sua vez, está dividido em três partes: na primeira, apresentam-se os elementos do jogo teatral, uma explicação da sequência como oficina e algumas dicas de como planejar e coordenar a oficina; na segunda parte, a autora apresenta uma compreensão dessa abordagem para o ensino-aprendizagem; e, na última parte do manual, é apresentado, ao professor, um leque de sugestões quanto ao modo de selecioná-los, adaptá-los e rearranjá-los atender as necessidades específicas da sala de aula e dos interesses do aluno (SPOLIN, 2014).

A unidade básica do fichário é o jogo ou exercício individual, descrito de forma padronizada em fichas. A utilização de cada ficha deve ser tão simples como seguir uma receita: os ingredientes de cada jogo estão listados, e as instruções de como combiná-los estão incluídas em cada ficha. Todas as fichas de jogos estão reunidas em uma embalagem do fichário, que divide o corpo dos jogos em três seções (A, B e C), pois a sequência de jogos proposta pela autora, dentro de cada seção, visa a conduzir o grupo brincante mais facilmente através do trabalho. E a seleção de JT está feita da seguinte forma na obra:

A seção A é uma seleção de jogos teatrais estruturados e jogos tradicionais que revelam a dinâmica pessoal inerente ao jogo, tornando todos abertos para a experiência do teatro e do trabalho colaborativo. A seção A contém material básico que pode ser tirado da sequência e apresentado a qualquer grupo com facilidade e sucesso. [...] A seção B é uma seleção de jogos teatrais como foco adicional nas convenções e estruturas teatrais (dramáticas): Onde (cenário e/ou ambiente), Quem (personagens e/ou relacionamento) e O Quê (atividade). [...] Há um velho ditado utilizado durante o ensaio de peças de três atos: *o terceiro ato acontece por si só*. A seção C contém jogos/exercícios adicionais. (SPOLIN, 2014, p.22, grifo nosso).

A estrutura da metodologia dos JT foi estabelecida em seis princípios norteadores: objetivo, foco, instrução, descrição, notas e avaliação (KOUDELA, 2002; SPOLIN, 2017), conforme apresentado na Figura 2, a seguir. As fichas são organizadas pelo título, como uma chave rápida para a identificação do jogo/exercício, letra e código numérico. Cada seção é iniciada, de novo, a partir do número um. Viola Spolin (2014) traça, no manual, um panorama de como as etapas dispostas nas fichas precisam ser reconhecidas pelos professores, a fim de que o estudo e utilização do material sejam dinamizados (KOUDELA, 2002, 2010;

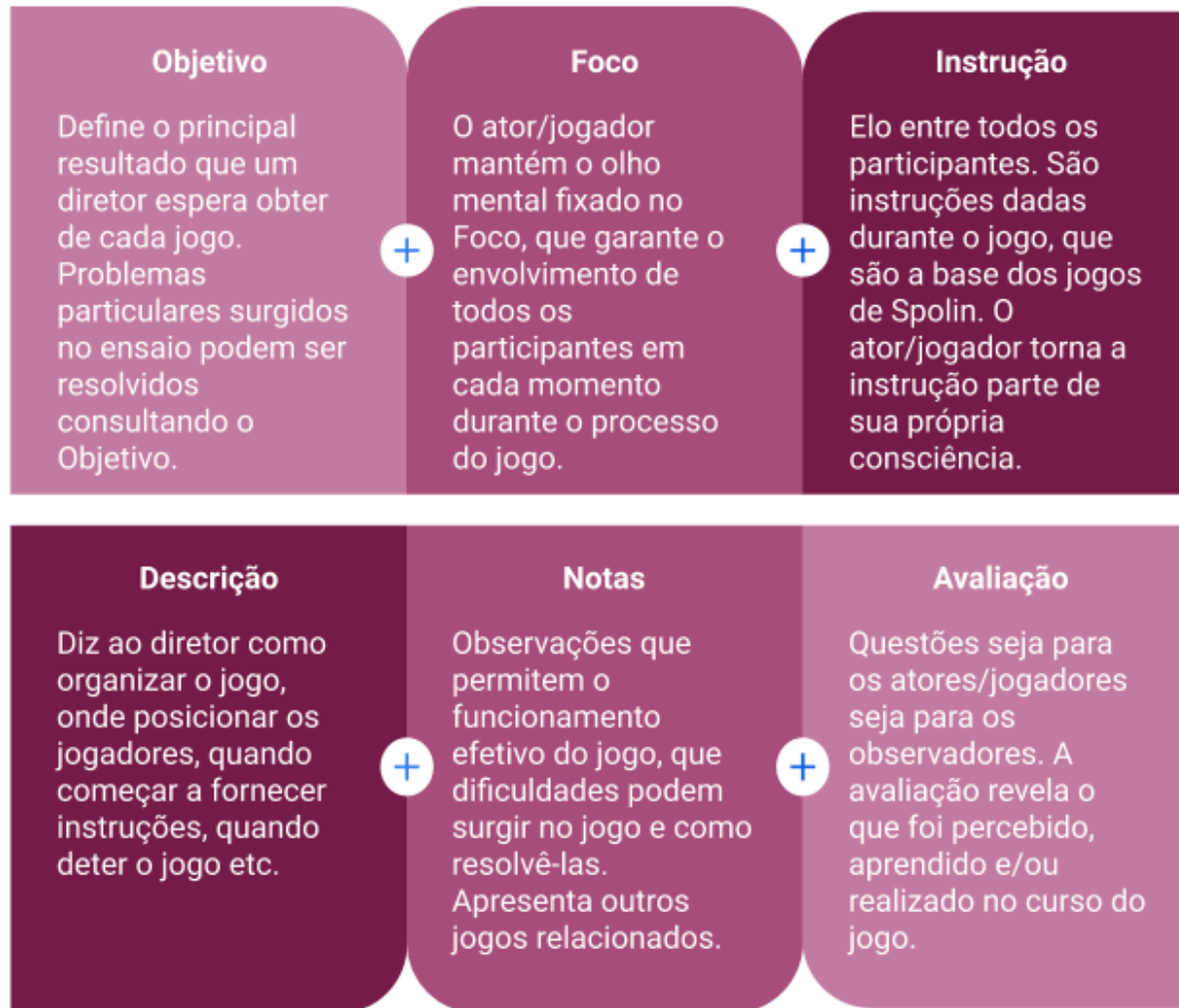


RAMALDES, 2015). Nas fichas, as informações começam com orientações sobre a **Preparação** necessária para jogar, podendo ser referências de outros jogos para aquecimento ou instruções iniciais. Após isso, o **Foco** do jogo é apresentado e pode ser lido para o grupo, pois representa uma informação que atribui valor específico à experiência de jogar. A **Descrição** das etapas do como jogar também pode ser compartilhada com o grupo, no início do jogo (SPOLIN, 2014, 2015, 2017). A partir dessa etapa é preciso iniciar o jogo para que as outras partes sejam desenvolvidas.

Na **Instrução**, são apresentados os enunciados que devem ser falados durante o jogo, colaborando, assim, na manutenção do foco pelo grupo; questões objetivas — para manter a discussão afastada de julgamentos pessoais, bons ou maus, e presentes ao foco do problema a ser solucionado pelo jogo — são apresentadas na **Avaliação** que é realizada depois que cada time tiver jogado; as **Notas** são pontos de observação que auxiliam o professor na condução do jogo; finalizando a estrutura padrão das fichas, sugestões para correlações curriculares, dentro da proposta dos jogos que compõem a metodologia, são destacadas na seção **Áreas de Experiência** (KOUDELA, 2002; SPOLIN, 2014, 2017).

As fichas são organizadas com o intuito de facilitar a leitura e o entendimento dos professores; afinal, é necessário que o planejamento da utilização dessa metodologia seja desenvolvido com clareza e objetividade (SPOLIN, 2014; REIS, COSTA, 2017; SILVA, 2018). Assim, os professores podem se concentrar na experiência coletiva que é vivenciar o Jogo Teatral. Spolin (2014, 2017) destaca que o termo ideal para o momento de introdução da metodologia é **Oficina**, já que é necessário significar uma sequência de atividades com jogos teatrais, com início (introdução), meio (jogos/exercícios com ênfase particular) e fim (energia intensificada e antecipação para próxima experiência de aprendizagem).

**Figura 2 —Estruturação da Metodologia Jogos Teatrais, de Viola Spolin**



Fonte:elaborado pela autora (cf. SPOLIN, 2014)

Na Figura 3, a seguir, exemplificamos o padrão das fichas supracitadas.

**Figura 3—“Fiscalizando um Objeto. Ficha A41”**

FISCALIZANDO UM OBJETO	A41
<p><b>PREPARAÇÃO</b>            Introdutórios: <i>Jogo de Bola #1 (A40)</i> e <i>Transformação de Objetos (A35)</i>            Jogadores na platéia.</p> <hr/>	
<p><b>FOCO</b>            Vida e movimento do objeto.</p>	
<p><b>DESCRIÇÃO</b>            Jogador individual. Cada jogador seleciona um objeto vivo ou que possa ser colocado em movimento. Por exemplo: gato, peixe, inseto, ioiô, pipa, bola de holiche etc. Ao manipular o objeto, o jogador deve comunicar para os jogadores na platéia a vida e/ou movimento desse objeto.</p>	
<p><b>INSTRUÇÃO</b>  <i>O que o objeto está fazendo? Veja o objeto no espaço! Fora da cabeça! Deixe seu corpo todo mostrar a vida do objeto! Mostre com os pés! Com os ombros! O cotovelo!</i></p>	
<p><b>AValiação</b>            Os jogadores mostraram ou contaram? O objeto estava no espaço ou em suas cabeças? Jogadores, vocês concordam?</p>	
<p><b>NOTAS</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Esteja atento para não dizer aos jogadores <i>como</i> dar vida ao objeto durante as instruções. No entanto, se o objeto é uma bola de holiche, a platéia deve entender o que está acontecendo na medida em que o objeto sai das mãos do jogador.</li> <li>A instrução pode pedir tempo para finalizar a apresentação do jogador.</li> <li>Os jogadores na platéia não devem adivinhar mas sim prestar atenção à comunicação.</li> </ol>	
<hr/> <p><b>ÁREAS DE EXPERIÊNCIA</b>            Comunicação Não-Verbal            Teatro: O Quê (Atividade)            Mostrar, Não Contar            Objeto no Espaço: Tornando Visível o Invisível</p>	
<p>© 2001 Perspectiva</p>	

Fonte: ficha A41 (SPOLIN, 2014)

Um ponto de destaque nessa metodologia encontra-se na defesa de três aspectos fundamentais para que a oficina de JT tenha uma atmosfera adequada, fortalecendo, assim, o jogo como uma experiência prazerosa para professor e alunos (KOUDELA, 2002; SPOLIN, 2014, 2017). A idealização da oficina de JT permite que todos os participantes, inclusive o professor, assumam seus próprios espaços de ser. Nesse jogar, não há lugar para o autoritarismo presente em muitas relações entre professores e alunos.

O método propõe as férias da obrigação de provar, aprender, ensinar, agradecer, recompensar e dominar, pois, nessa oficina, não são construídas perguntas de uma perspectiva diferente da experiência que os jogadores experimentam coletivamente (KOUDELA, 2010; SPOLIN, 2014, 2017). Diante desse aspecto, Spolin (2014, p. 33) observa:

Autoritarismo em todas as suas gerações (aprovação/desaprovação; bom/mau; certo/errado; defesas; livros didáticos; notas etc.) é colocado de lado durante as oficinas de jogos teatrais, de forma que professores e alunos possam se libertar do ditador (passado/futuro) para encontrar aqui/agora o FOCO e tornarem-se parceiros de jogo.

Tendo o foco na experiência mútua, a confiança entre professor e jogadores é saborosa, pois o próprio jogo demanda respostas que são elaboradas no processo de jogar. O segundo aspecto destacado como relevante para o desenvolvimento da oficina de JT é a troca de energia (KOUDELA, 2002; SPOLIN, 2017). Nesse sentido, o professor é estimulado a observar e refletir sobre o nível de energia e interesse dos alunos durante os jogos. As instruções apresentadas nas fichas ajudam na circulação da energia direta, provocando uma abertura entre os jogadores (SPOLIN, 2017). Preparar e realizar as etapas da oficina com atenção representam passos relevantes, a fim de que a energia circulando entre os jogadores seja o combustível para a experiência saborosa de jogar (KOUDELA, 2002; SPOLIN, 2014).

Spolin (2014) observa, com cuidado, a possibilidade do tiro em falso, vivenciada quando um jogo não consegue estabelecer, nos outros jogadores, um interesse real. Esse aspecto finaliza a tríade que compõe a atmosfera da oficina. Dessa maneira, a autora estimula que o professor mude a rota e escolha outro jogo, abrindo mão do medo de mudar, que é comum em situações nas quais a estratégia idealizada não funciona (BONGESTAB *et al.*, 2014; REIS, COSTA, 2017; SILVA, 2018). O ideal para a efetivação dessa experiência é finalizar a oficina quando o nível de energia estiver alto, pois isso colaborará para a construção de uma memória que mobilizará o desejo de novas vivências com os Jogos Teatrais (SPOLIN, 2014, 2017).

Considerando a utilização dos JT como metodologia aplicada no contexto da educação no Brasil, alinhamos seu desenvolvimento com duas perspectivas pontuais, uma teórica e a outra de pesquisa. Acreditamos que sua verticalização para o contexto de ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira, a partir de estratégias de formação

continuada de professores, colaborará com os rumos que são propostos para o Novo Ensino Médio.

Em primeiro lugar, então, trazemos a perspectiva teórica dos JT na Pedagogia da Criação Cênica (BRITO, 2009), pois ela discute as relações entre a criação do jogo no teatro e sua prática pedagógica na Educação. Nesse sentido, destacamos que existem duas concepções de jogo dentro do Teatro: a) o jogo dramático, no qual o foco principal é a preparação do jogador nos fundamentos teatrais; e b) o jogo teatral, vivenciado quando o jogador começa a criar e a representar personagens envolvidos em ações completas.

A partir dessa perspectiva, os JT são a “[...] busca de um caminho pedagógico para levar o participante, através da prática do jogo teatral, a se expressar artisticamente, dialogando assim com o outro numa atividade voluntária e prazerosa” (BRITO, 2009, p. 2). Ainda de acordo com Brito (2009), tal visão está alinhada com a filosofia do jogo, exposta por Johan Huizinga, em *Homo ludens* (1996). Assim sendo, o jogo é visto como uma função da própria vida, fundamental para a sobrevivência do ser humano, pois estava presente nas atividades arquetípicas, desde o início da sociedade humana (HUIZINGA, 1996 *apud* BRITO, 2009).

Reconhecemos, assim, que o ato de jogar não tem função estritamente recreativa — desde os povos primitivos, que transformavam a celebração de seus espíritos em jogo, até as inúmeras formas de jogar que existem nas sociedades contemporâneas (HUIZINGA, 1996 *apud* BRITO, 2009). Da mesma maneira que o jogo atuava nas sociedades mais antigas, a linguagem humana em si pode ser vista através dessa perspectiva lúdica que o jogo evidencia, pois, segundo Brito (2009, p. 4),

[...] em toda expressão abstrata se oculta uma metáfora, e toda metáfora é um jogo de palavras. Portanto o jogo se constitui numa das principais bases da civilização, seja na linguagem, seja nos relacionamentos humanos. Nele o homem cria um mundo poético, diferente do mundo real da natureza e oposto à seriedade da vida.

Após considerar essa perspectiva teórica dos JT, apresentamo-los, então, pelo viés da pesquisa. Ao perceber que o jogo é uma das principais bases da nossa civilização, atuando como caminho de criação de uma realidade oposta à seriedade e à rigidez da vida, reconhecemos que o Jogo Teatral, no contexto da educação, é o ponto de partida do pensamento e da prática lúdica, isto é, uma metodologia que incorpora os principais elementos do jogo na sua criação (BRITO, 2009) e atua como ferramenta para o ensino-

aprendizagem. Dessa maneira, todos os participantes (professores e aprendizes) podem encontrar o prazer coletivo e a satisfação interna que a atividade do JT proporciona, através de um processo de refletir, discutir e aprender individual e coletivamente.

A partir dessa compreensão, dialogamos, também, com Telles (2006), pois o autor destaca a Pesquisa Educacional com Base nas Artes (PEBA) como um caminho relevante para o desenvolvimento profissional docente. Este pesquisador disserta sobre duas vertentes dessa modalidade de pesquisa. A saber:

[...] a *vertente de produção de significados*, pela qual o educador de professores e os participantes da pesquisa compartilham e constroem significados ao entrarem em contato com um objeto de arte previamente pronto e confeccionado por um artista profissional; e a *vertente representacional*, pela qual os professores e educadores participantes constroem, individualmente ou de forma compartilhada, um determinado objeto de arte que reflita e expresse suas representações do mundo da docência. (TELLES, 2006, p. 509, grifos do autor)

Seja pela possibilidade da produção de significados, seja pela construção de um objeto de arte que reflita e expresse as representações do mundo dos docentes, a PEBA colabora efetivamente na criação de espaços reflexivos para que alunos e professores tenham a oportunidade de experimentar novas alternativas de acesso ao conhecimento e de (re)construir práticas pedagógicas (TELLES, 2006). Desse modo, inserir o JT nesse contexto de estudos é contribuir para a validação da arte como um elemento potente nos contextos de ensino-aprendizagem.

### **3.2. Brincar no ensinar e prazer no aprender**

A capacidade de criar uma situação imaginativamente e fazer um papel é uma experiência brincante, pois, quando mediada com espontaneidade e fixada no entendimento da proposta que o jogo traz, em vez da expectativa de ganhar ou perder, nota-se uma liberdade psicológica criadora da solução do conflito de modo espontâneo (BONGESTAB *et al.*, 2014; REIS, COSTA, 2017; SILVA, 2018). Na experiência de utilizar os JT como método no ensino-aprendizagem de LE, os professores podem fazer observações importantes sobre as atitudes de cada jogador, sua realidade e comportamento, através do jogo em si.

Sobre as atitudes de personalidade aparentes, Spolin (2015, p. 252) explica que todos se revelavam, de imediato, independentemente de suas características emocionais e livres da necessidade de acertarem. A autora destaca, no exemplo a seguir, como isso que pode acontecer por meio dos Jogos Teatrais:

Uma menina reagia aos primeiros trabalhos com tal apatia que a julgaram de muito baixo nível intelectual. Ao brincar de “trocar números”, ela revelou extraordinário grau de vigilância. Sua apatia, então, foi facilmente identificada com o que era realmente uma capa protetora de medo oculto. Essa experiência auxiliou o professor-diretor a libertar a criança para a experiência criadora mais depressa do que qualquer outro processo. (SPOLIN, 2015, p. 252)

A experiência criativa de brincar e aprender, por meio de Jogos Teatrais, explora a possibilidade de reconsiderarmos o significado de “talento” (SPOLIN, 2015). Nesse espaço construído nas vivências reais que fundamentam a referida metodologia, considera-se o comportamento talentoso como uma capacidade individual para experienciar, ou seja, entrar no ambiente e envolver-se total e organicamente com ele (SPOLIN, 2015, 2017). O aumento dessa capacidade individual atua na construção de espaços e emoções que evocam essa característica da personalidade do indivíduo (KOUDELA, 2002; SPOLIN, 2017; SILVA, 2018).

Nesse sentido, todas as pessoas são capazes de atuar, improvisar, jogar e aprender a ter valor no palco (CARDOSO, 2007; SPOLIN, 2015, 2017). Esse experienciar proposto por Spolin mobiliza o envolvimento em todos os níveis: intelectual, físico e intuitivo; o último é tão vital como negligenciado para o processo de ensino-aprendizagem (BONGESTAB *et al.*, 2014, REIS; COSTA; 2017; SILVA, 2018). A intuição responde ao imediato, gerando resultados nos momentos de espontaneidade, pois nesse lugar existe liberdade para a atuação e o inter-relacionamento com o mundo e suas constantes transformações (KOUDELA, 2002; SPOLIN, 2015).

Aplicar esse método no contexto de línguas estrangeiras, no Ensino Médio, pode colaborar com o “jogo de faz de conta”, tão necessário para a criação de identidades imaginárias e de um ensino-aprendizagem mais brincante e menos fixado em ideias e emoções que desmobilizam os interesses e a desenvoltura dos docentes e discentes dessa área no Ensino Básico.

Nesse sentido, as reflexões propostas por Assis-Peterson e Cox (2013) são assertivas, pois as autoras observam que, sob uma perspectiva de língua como sistema gramatical, o inglês utilizado “erroneamente” por falantes estrangeiros é altamente reprovado em contextos diversos, além dos escolares. Elas tomam como objeto de contextualização a entrevista que o técnico brasileiro de futebol Joel Santana deu na Copa das Confederações, em 2009, na qual fala em “portinglês”.

Muitos professores de inglês estabelecem um modelo de falante nativo que seus alunos devem seguir, fortalecendo, assim, a crença de uma propriedade gramatical que limita os processos de ensino-aprendizagem, bem como contribui para o escárnio público quando esse aprendente não se movimenta na Língua Estrangeira ao passo em que apaga o rastro de sua língua materna (ASSIS-PETERSON; COX, 2013). Vale lembrar que essas crenças formam as identidades e emoções desses aprendizes, que se tornam professores (BARCELOS, 2013, 2015). Isso contribui, pois, para conversações dolorosas e autodepreciativas ao longo de todas as etapas do exercício da docência (ARAGÃO, 2019).

Na situação da entrevista do técnico brasileiro, Assis-Peterson e Cox (2013, p. 158) argumentam que

[...] o inglês usado por Joel guarda pouca semelhança com o padrão britânico ou americano que os cursos de idioma, dependendo dessa ou daquela origem, agregam à mercadoria que vendem. Há algum tempo, um outdoor da Cultura Inglesa assim anunciava a sua mercadoria: “Aprenda inglês com quem ensinou o mundo a falar”, realçando a pureza da língua ensinada pela escola que sempre se identificou como instituição detentora da língua original.

Se, de um lado, notamos que o inglês falado por Joel Santana não reverbera as expectativas sobre o falante que emula o modo como um nativo fala; por outro, precisamos conectar os ecos de estranhamento e julgamento dessa entrevista com toda projeção de perfeição na pureza da língua ensinada. A aprendizagem idealizada como verdadeira jamais poderia estar associada com as marcas da língua materna. Desse modo, as autoras observam, na fala de Joel Santana, que

[...] o inglês mundial se caipiriza, se plebeiza e, como tal, se torna alvo do mesmo riso derrisório que habitualmente é dirigido aos falantes de variedades estigmatizadas de português, pela inevitável associação com ignorância, baixa escolaridade, iletramento e ruralidade. (ASSIS-PETERSON; COX, 2013, p. 159)



O riso, em muitos contextos, é causado pela comparação que nivela por baixo o falante que não fala o inglês idealizado e silencia a experiência dessa aprendizagem em construção. Assis-Peterson e Cox (2013) debatem que a onda de comentários negativos no vídeo da entrevista postada no YouTube trouxe outros discursos que aproximaram alguns brasileiros falantes de inglês da projeção cômica que Joel Santana ganhou.

No avesso do riso, a partir dessa situação,

[...] o episódio envolvendo o “portinglês” do Joel avultou como um rico filão para os discursos humorístico e publicitário que vivem de parasitar cenas cotidianas que possam ser reconhecidas pelos co-enunciadores (leitores/ouvintes/telespectadores). Graças ao tempo de exposição na mídia e ao burburinho gerado por tal cena, ela se populariza e passa a fazer parte da memória coletiva dos brasileiros, evocando determinados modos de ser e estar ligados às práticas sociais. (ASSIS-PETERSON; COX, 2013, p. 160)

A popularização da cena fez com que ela ganhasse espaço na memória coletiva dos brasileiros, contribuindo para novas reflexões e práticas sociais diante do falar inglês. Charges, vídeos e até um comercial da Pepsi — estrelado por Joel Santana, no qual atua como tradutor de dois rapazes brasileiros que queriam se comunicar com duas “gringas” — são alguns dos ecos da entrevista, compartilhados entre pessoas que vivem no mesmo contexto sociocultural. Além do riso, tal situação pode colaborar para uma perspectiva que dialogue com as novas concepções de heterogeneidade da língua e cultura e da comunicação oral como parte essencial para o letramento em Língua Estrangeira, questões pulsantes nas Orientações Curriculares do Ensino Médio (BRASIL, 2006).

Assis-Peterson e Cox (2013) propõem que, a partir dessa situação, os professores de Língua Inglesa percebam que podem se desvencilhar da sisudez, rigidez e dos pesos que o ensino formal e obstinado em formar alunos proficientes no inglês americano ou britânico gerou nesse lugar de ensino-aprendizagem. No lugar do peso histórico sobre os ombros de professores e aprendizes, as autoras sugerem o riso como um tempero que alivia e aproxima os dois lados dessa relação vivenciada nos espaços de ensino — e para além dele (ASSIS-PETERSON; COX, 2013).

No enfrentamento dessa rigidez do ensino tradicional, que limita e paralisa os aprendizes em situações de oralidade na Língua Estrangeira, a utilização dos JT introduz a corporeidade, a espontaneidade e a intuição como parte do processo de aprender (BAITELLO JUNIOR, 2012). Nesse espaço onde o imprevisível faz parte do jogo

(SPOLIN, 2013), o riso é vivenciado como algo coletivo, pois rimos uns com os outros. As emoções ocorrem na dinâmica corporal que embasa outros processos que se dão no âmbito das relações da pessoa em seu meio. Nossas ações efetivas, em um determinado contexto, se fundamentam em domínios emocionais, inclusive o cognitivo (ARAGÃO, 2011).

Destacamos, a seguir, alguns estudos recentes sobre a utilização de métodos teatrais aplicados ao ensino-aprendizagem de LE, especificamente sobre o espanhol, o inglês e o francês,<sup>4</sup> centrados em perspectivas que veem, na arte, um caminho para relações, emoções e o desenvolvimento de saberes entre professores e estudantes.

A compreensão de que, por meio de técnicas do teatro, o ensino de Língua Espanhola pode aproximar os estudantes de aspectos culturais e simbólicos fundamentou o relato de experiência de Bongestab *et al.* (2014), explicitado em seguida. Os bolsistas do PIBID, da Universidade Estadual de Pernambuco (UEPB), localizada em Monteiro-PB, aproveitaram a comemoração do Dia dos Namorados e escolheram adaptar, para o teatro, *El Día de San Valentín*, episódio do programa de TV mexicano *El chavo del ocho*, popularmente conhecido, no Brasil, como *Chaves* (BONGESTAB *et al.*, 2014). A prioridade dada pelos autores foi o desenvolvimento da oralidade (através da apresentação da peça e na coleta das impressões do grupo), mas, como o grupo de estudantes ajudou na construção da adaptação do audiovisual para a linguagem teatral, algumas habilidades específicas da escrita também foram mobilizadas, como vemos a seguir:

[...] ressaltamos que ao trabalharmos a peça teatral em língua espanhola com os alunos do ensino médio: primeiro e segundo anos, abrangemos o estudo de língua, literatura e cultura. Em relação ao estudo da língua, lembramos que nosso foco foi a oralidade e que a língua foi trabalhada no sentido de orientarmos os alunos sobre a pronúncia, entonação, significados das palavras etc. Quanto à literatura, esta também foi abordada, pois trabalhamos com as técnicas de teatro e com a adaptação de um episódio de tv para uma peça teatral. E, por fim, trabalhamos a cultura, tanto a mexicana, como a brasileira, já que aproveitamos a comemoração do Dia dos namorados aqui no Brasil para mostrarmos a comemoração do *Día de San Valentín*, na cultura mexicana, aproveitando também para apresentarmos as diferenças em relação à comemoração do Dia dos namorados, no Brasil e *Día de San Valentín*, no México. (BONGESTAB *et al.*, 2014, p. 4-5, grifo dos autores)

---

<sup>4</sup> Recuperamos, aqui, o francês, por esta língua ter feito parte da história do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, conforme apresentando no capítulo 2 (seção 2.1) deste estudo.

No contexto da Língua Inglesa, destacamos o estudo realizado por Reis e Costa (2017), que observou os impactos e desdobramentos desse ensino-aprendizagem mediado por técnicas teatrais. Aulas semanais foram ministradas, utilizando esses recursos, durante quatro meses. Entrevistas iniciais e finais foram realizadas na língua-alvo com os participantes da pesquisa, para a análise do desenvolvimento linguístico. Relatos escritos pelos participantes também foram coletados e analisados ao final de cada aula:

Esses relatos nos permitem inferir que o aperfeiçoamento das habilidades linguísticas dos participantes da pesquisa deu-se, principalmente, à medida que precisavam da língua-alvo para atingir objetivos reais, por meio da interação com o outro. Improvisos ou textos previamente estabelecidos possibilitaram que o aluno mergulhasse na experiência de (se) dizer em outra língua com todas as suas limitações, mas também com uma nova capacidade de reinvenção, conforme K.O. nos aponta no relato 7: **“considerarei que dia de aula de inglês era dia de esquecer os problemas em casa, e relaxar, incorporar um personagem, simplesmente ser quem eu quisesse ser”**. (REIS; COSTA, 2017, p. 164, grifo nosso)

Os resultados alcançados nesse estudo indicam que, além de aprender e aprimorar a Língua Inglesa, principalmente no que se refere ao desenvolvimento do vocabulário e da pronúncia, o teatro fez com que os participantes perdessem o medo de errar e, com isso, passaram a falar a Língua Inglesa, o que proporcionou deslocamentos na constituição subjetiva dos alunos (REIS; COSTA, 2017). O valor da aprendizagem que se constitui a partir da interação com o outro, da necessidade de comunicar, de se fazer compreendido e de executar alguma ação, sendo esses os objetivos essenciais do uso da língua, concretiza-se através das possibilidades que métodos teatrais podem inaugurar no contexto da sala de aula.

Silva (2018) observa a utilização do texto teatral, corpo e voz como caminhos para o desenvolvimento da oralidade no processo de ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira — em seu estudo, especificamente, a pesquisadora aborda o ensino de Francês. A pesquisa de Silva (2018) é centrada no papel do professor-reflexivo, que nunca julga sua atuação como perfeita e sem espaço para aperfeiçoamentos, considerando o contexto das teorias que o docente de LE apreende no processo de formação continuada. A investigação também dialoga com a realidade forjada por dificuldades e potencialidades do contexto da sala de aula:

As condições básicas para que o desenvolvimento do ensino-aprendizagem de uma LE se dê são o engajamento de todos os

participantes (professores e aprendentes) no processo e que a (re) construção de um conhecimento tenha como ponto de partida o que o aprendente já sabe. Em outras palavras, os participantes da negociação precisam estar motivados para o processo de ensino-aprendizagem e predispostos a aprenderem um com o outro, uma vez que o ensino-aprendizagem é conjunto. Como consequência, todos os envolvidos aprendem ao mesmo tempo em que ensinam, todos se transformam. (SILVA, 2018, p.93)

Nesse contexto, a reflexão é reconhecida como a relação entre a análise crítica e as situações práticas, havendo, assim, um distanciamento da introspecção, pois esse refletir demanda atitudes iminentes. O ato fundamental para o refletir é a experiência (SILVA, 2018). Assim sendo, todo o percurso reflexivo crítico, denominado como flexibilidade por Silva (2018), demanda envolvimento emocional e cognitivo que, por sua vez, pressupõe atitudes pessoais singulares. Desse modo,

[...] o sentimento, as emoções, a paixão pelo ato de ensinar e aprender, a vontade de atuar de modo transformador começam a inquietar o professor de LE ante os problemas percebidos na prática docente. Consequentemente, provocam a análise racional criteriosa para que se criem formas de agir mais consistentes com seus propósitos. (SILVA, 2018, p.88)

As relações entre os professores e seus estudantes, considerando o contexto da afetividade no ensino-aprendizagem de LE, demandam uma reflexão desse docente que educa pela língua, pois sua prática de ensino não se encerra na transmissão do conteúdo teórico, uma vez que o dever humano do professor se relaciona diretamente com a formação de pessoas (SILVA, 2018).

Em vista disso, trazemos, aqui, uma reflexão de Maturana e Verden-Zöllner (1998, p. 29) sobre a educação como um processo contínuo que dura toda a vida, pois, como um sistema da formação da criança e do adulto, tem efeitos de longa duração que não mudam facilmente:

O educar ocorre, portanto, todo o tempo e de maneira recíproca. Ocorre como uma transformação estrutural contingente com uma história no conviver, e o resultado disso é que as pessoas aprendem a viver de uma maneira que se configura de acordo com o conviver da comunidade em que vivem. A educação como “sistema educacional” configura um mundo, e os educandos confirmam em seu viver o mundo que viveram em sua educação. Os educadores, por sua vez, confirmam o mundo que viveram ao ser educados no educar.

Isto posto, percebemos que aprendizes e professores vivem o educar de modo recíproco, e, desse modo, não podemos negar que os educadores confirmam, por meio de suas práticas, o mundo que conhecem ao serem ensinados a ensinar (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 1998). Por essa razão, destacamos que as transformações vivenciadas por docentes e discentes de LE, considerando a utilização de técnicas teatrais por meio de sua dramaturgia e desenvolvimento da relação entre voz e corpo, além de colaborarem com o desenvolvimento da oralidade dos estudantes, significaram um caminho saboroso para a reflexão crítica da prática dos participantes da pesquisa de Silva (2018).

Segundo este autor, desenvolver a oralidade dos aprendentes por meio do teatro colaborou para o processo de ensino-aprendizagem, fortaleceu os laços de convivência entre os participantes (professores e estudantes) e atuou na reflexão crítica e afetiva dos docentes em face das práticas aprendidas na formação continuada e experimentadas ao longo da pesquisa (SILVA, 2018).

As linhas de percepção e ação propostas pelos Jogos Teatrais dialogam com o recorte de que o ensino-aprendizagem é um processo colaborativo. O conhecimento é uma vivência desenvolvida e mediada pelo amor, como a emoção que move relacionamentos e descobertas brincadas (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004). No entanto, quando medos e disputas, no ambiente escolar, são o cenário do desenvolvimento das competências em Língua Estrangeira, professores e alunos experimentam sofrimentos e bloqueios no ensinar/aprender desse novo capital intelectual.

Viver a experiência de um processo de ensino-aprendizagem mais brincante, livre de julgamentos e focado no momento presente é um grande desafio, principalmente quando a prática docente é regida por crenças fixadas em padrões inatingíveis, pois

[...] brinca-se quando se está atento ao que se faz no momento em que se faz. Isso é o que agora nos nega a cultura ocidental, ao chamar continuamente nossa atenção para as consequências do que fazemos e

não para o que fazemos. Assim, dizer “devemos nos preparar para o futuro” significa que devemos dirigir a atenção para fora do aqui-e-agora; dizer “devemos dar boa impressão” quer dizer que devemos atentar ao que não somos, mas ao que desejamos ser. Ao agir dessa maneira, criamos uma fonte de dificuldades em nossa relação com os outros e conosco mesmos, pois estamos onde está a nossa atenção e não onde estão nossos corpos. (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004, p.230)

É necessário estreitar, na sala de aula, um espaço para conversações matrísticas, no ensino-aprendizagem de inglês e espanhol, que oportunize o contato dos docentes (e, a partir deles, dos discentes) com as experiências brincadas que os JT trazem para o contexto da educação. A cena criada nesses jogos de improvisos, por exemplo, gera oportunidades por meio de expressões orais e corporais que exercitam memórias e a criatividade individual e/ou coletivas (REIS; COSTA, 2017). O diálogo do amor e da brincadeira (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004), aplicado como cenário de fruição para estratégias de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, relaciona-se de modo consistente com a metodologia dos Jogos Teatrais.

Na escola, as relações entre as emoções e o ensino-aprendizagem acontecem no dia a dia dos encontros entre professores e alunos. Não há como negar essa relação, nem mesmo como deixar de levar em consideração esse contexto quando percebemos o sofrimento emocional que os professores de inglês vivenciam (ARAGÃO, 2019). Podemos acreditar que a atmosfera reflexiva pode ser transportada para o convívio, o ensino e a aprendizagem com seus aprendizes quando os professores têm a oportunidade de refletir sobre suas práticas, por meio da formação continuada, associada com os saberes teatrais, e quando fazem isso por um caminho leve e brincado.

Diante disso, acreditamos que os Jogos Teatrais como estratégia no Novo Ensino Médio, aplicados ao ensino-aprendizagem de LE, podem colaborar para o “jogo de faz de conta”, tão necessário para a criação de identidades imaginárias, fortalecendo, assim, a percepção confiante que o professor tem ou pode construir da sua prática docente, e, a partir do jogo, em relação às línguas inglesa e espanhola. Isto pode fazer da escola um espaço gerador de emoções e que fortalece as relações entre professores e estudantes como aprendizes que se reinventam nas interações na sala de aula.

#### 4. METODOLOGIA

O desenvolvimento desta pesquisa colaborativa foi diretamente afetado pela pandemia do novo coronavírus (SARS-CoV-2), principalmente pelo fato de ele ter imposto uma reconfiguração direta das relações no contexto de ensino-aprendizagem, alvo desta investigação: a Educação Básica, pública e brasileira.

Nesse contexto, Oliveira (2020) observa que, agora, as necessidades dos professores e das escolas ganham visibilidade, demandando um olhar atento para o que éramos antes da pandemia, o que somos a partir dela e o que podemos ou desejamos ser como parte dessa etapa da educação. No entanto, ainda não conseguimos vislumbrar, com clareza e segurança, outras estratégias para o ensino remoto e/ou híbrido, protocolos de higiene mais pontuais nos contextos de aula presencial e demandas de novas formações para os professores, todos contextualizados com a ideia de um “novo normal”.

A pandemia do COVID-19 afeta, concretamente, a lógica relacional entre professores e alunos no espaço da escola, principalmente pela interrupção do calendário letivo; nas possibilidades de ensino-aprendizagem, na modalidade remota, para os grupos de estudantes que têm acesso à internet; e nas expectativas de um “novo normal” que mudará a cultura do conviver no chão da escola (REIS; OLIVEIRA; ANDRADE, 2020).

Essa crise nos convoca a pensar e criar novas formas de ser, de sentir, de olhar e de fazer as coisas. Através das telas, enxergamos o aprofundamento desse período de adoecimento físico e emocional, percebemos que nomes e histórias se tornam estatísticas, e apenas abraços virtuais podem diminuir saudades e distancias.

As doenças podem ser vistas como metáforas daquilo que, silenciosamente, ou inconscientemente, acontecem em nosso íntimo. Vejo essa pandemia como um mal-estar da civilização contemporânea. Uma civilização que não superou as necessidades básicas, que não valorizou o homem acima da máquina, que não investiu numa ciência técnica e humanista, numa sociedade do bem-estar social. Penso que o problema não é o vírus em si, mas a forma como reagimos a ele, como ele afeta o nosso comportamento, os nossos valores, as nossas relações, os nossos afetos; como ele faz a gente refazer o que estávamos acostumados a fazer como certo (FONSECA, 2020, p. 197).

Para Maturana (2020), o distanciamento que tem ocorrido no contexto atual da pandemia, na verdade, não pode ser considerado social, pois nos afastamos das pessoas que amamos como uma estratégia de proteção e manutenção da vida. Portanto, trata-se

de um distanciamento espacial, garantindo que as pessoas possam estar em segurança, sem esquecer que essa atitude demanda um comprometimento pessoal e coletivo.

Nesse momento, o medo é um sentimento que envolve as sociedades em distanciamento espacial, pois seguir as orientações da Organização Mundial de Saúde (OMS) representa uma postura individual de cuidado com o coletivo (MATURANA, 2020). O que é mais sintomático no medo centra-se no fato de ele nunca nascer sozinho, sendo sempre acompanhado por outras emoções, como angústia, sensação de insegurança e autopercepção negativa. Nesse contexto, a angústia e o medo se retroalimentam (FONSECA, 2020)

O coronavírus nos deixa em alerta constante, pois, nesse momento do “agora”, o único chamado que nos acalma é o que nos leva para nossas casas, que representa um espaço de segurança (física e emocional). No lar, desejamos uma palavra, um motivo que nos leve para perto dos que mais amamos (FONSECA, 2020). Isso nos coloca diante de um paradoxo: não podemos ficar perto demais de nossos amores, mas também não podemos ficar longe demais uns dos outros. Nesse momento, precisamos refletir e problematizar as emoções dos professores, a fim de que a humanidade desses indivíduos não seja subjugada na montanha de obrigações curriculares que o caos fomenta em suas rotinas (REIS; OLIVEIRA; ANDRADE, 2020).

Tal contexto realinhou rotas, estratégias e as próprias emoções dos pesquisadores neste estudo, pois não estamos distantes desse lugar onde o medo não é necessariamente o avesso da coragem e disposição de seguir em frente. Foram dias e meses complexos, densos e solitários, mas é justamente aí que, virtualmente, somos e criamos redes de apoio para a continuidade das reflexões que este estudo objetiva gerar. O contexto do Ensino Médio na escola pública precisa de ações colaborativas que aproximem as universidades nesse momento de refazer as práticas de ensino-aprendizagem, validando e investigando as crenças, identidades e emoções dos professores de Língua Estrangeira.

Este capítulo, pois, trata da metodologia e dos procedimentos que foram usados na pesquisa. Ele está dividido em duas partes. Na primeira, trata da natureza da pesquisa e da pesquisa narrativa, dos instrumentos para coleta de dados e do procedimento para interpretação dos dados. Na segunda, apresenta o contexto de pesquisa e detalha a sua



realização, discorrendo sobre o local de aplicação, da população a ser estudada e do planejamento da formação continuada, através do Trabalho Pedagógico Colaborativo.

## **4.1. Parte I**

### 4.1.1. Natureza da pesquisa

Esta é uma pesquisa colaborativa. Sua metodologia principal desenvolveu um estudo em colaboração com uma escola. Quando o foco é a formação continuada de professores, essa abordagem tem demonstrado ser mais produtiva em seu desenvolvimento. Nesse processo, estabelecemos um diálogo entre os participantes, o que nos levou à reflexão sobre nossas práticas, atentas à responsabilidade social e ao compromisso ético de um trabalho conjunto entre atores educacionais, baseados na escola e na universidade (CELANI, 2005; PAIVA, 2005; TELLES, 2006; ARAGÃO; DIAS, 2018). A pesquisa colaborativa visa, assim, ao trabalho conjunto entre a academia e a escola, buscando a promoção do conhecimento, autoavaliação e construção de práticas por meio da ação e da reflexão (GASPAROTTO; MENEGASSI, 2016), que conduzam à produção de metodologias próprias de trabalho, sustentadas por escopo teórico e metodológico adequados (LEMOS, 2017).

### 4.1.2. Abordagem da pesquisa

O caráter desta pesquisa é de cunho qualitativo, pois voltou-se à busca de significados que emergem da interpretação de documentos de pesquisa de campo coletados durante o transcorrer da experiência colaborativa. Assim, tomamos por base a percepção do fenômeno dentro do seu contexto e buscamos a construção de interpretações à luz de um quadro teórico. O uso dessa abordagem oportunizou uma investigação mais aprofundada das questões relacionadas à valorização do contato direto com a situação estudada, ao procurar compreender a dimensão humana, a pluralidade e a interdependência dos fenômenos educacionais na escola (TELLES, 2006).

#### 4.1.3. Descrição do Trabalho Pedagógico

O tema central do Trabalho Pedagógico foi “Jogos Teatrais e a Área de Linguagens no contexto pós-pandemia”, pois quando os encontros foram elaborados no primeiro semestre de 2020, acreditávamos que o contexto pandêmico seria superado e/ou contornado em paralelo com essa etapa da pesquisa. A partir dessa temática, idealizamos a formação continuada dos docentes de Língua Estrangeira, subdividida em dois formatos: 1) quatro encontros virtuais coletivos, através de videochamadas realizadas pelo Google Meet, para o desenvolvimento de reflexões e aplicação de ferramentas qualitativas para a coleta de dados, disponibilizadas em um grupo de WhatsApp, criado exclusivamente para essa finalidade; e 2) seis encontros virtuais individuais realizados por videochamadas, a fim de que reflexões particulares pudessem ser feitas, bem como a entrevista semiestruturada fosse dialogada entre pesquisadora e participante. A previsão da nossa carga horária total foi estabelecida para até 80 minutos por encontro (1 hora e 20 minutos), concretizando o total de 10 horas. As descrições dos encontros que foram realizados estão apresentadas nas páginas 60, 61 e 62, tendo como título “Vivências Coletivas”. Na Figura 4, a seguir, são apresentadas as temáticas e desdobramentos elaborados para cada encontro.

**Figura 4 — Organização dos encontros virtuais do Trabalho Pedagógico Colaborativo**



Fonte: elaborado pela autora

A realização da formação continuada foi afetada por questões específicas, como: a) minha reprovação no exame de qualificação do mestrado, realizado em julho de 2020, e aprovação em um exame subsequente, em outubro de 2020; b) as férias dos professores da Educação Básica do estado da Bahia, no mês de novembro de 2020; e c) a incompatibilidade de agenda dos indivíduos selecionados para a pesquisa, o que diminuiu a quantidade de participantes de seis para quatro professores.

Os quatro participantes desta pesquisa também tiveram suas rotinas particulares afetadas pelo contexto pandêmico, tanto pela perda de parentes próximos, quanto pelo fato de que alguns tinham doenças respiratórias que os colocaram em situação de risco. Além disso, somamos o fato de o primeiro bimestre de 2021 ter sido marcado por incertezas sobre o retorno do ano letivo na modalidade remota.

Diante do contexto supracitado, detalhamos, na sequência, as etapas da Formação Continuada Remota, realizadas com carga horária total de 5 horas. Os quatro encontros realizados correram entre dezembro de 2020 e março de 2021. Cada encontro correspondeu a uma temática norteadora e previa a participação de todos os participantes da pesquisa, o que nem sempre foi possível. Dessa forma, alguns reajustes foram imprescindíveis. Em relação aos pesquisados, ao invés de seus nomes reais, cada um recebeu um nome fictício, a saber: Capitão Nascimento, Pretinha, Raquel Luz e Rubi. Sendo assim, segue abaixo a organização dos encontros:

- **Encontro 1:** dezembro de 2020.
  - *Tema:* “Espelho, espelho meu: como docente de Língua Estrangeira, quem sou eu”
  - *Participantes:* Capitão Nascimento e Raquel Luz.
  - *Vivências coletivas:* os participantes compartilharam suas memórias sobre os caminhos entre serem estudantes de Língua Estrangeira na Educação Básica, tornarem-se estudantes da graduação em Letras – Português Inglês ou Espanhol até chegarem à docência na Rede Pública.
  
- **Encontro 2:** dezembro de 2020.
  - *Tema:* “Espelho, espelho meu: como docente de Língua Estrangeira, quem sou eu”.
  - *Participantes:* Pretinha e Rubi.

- *Vivências coletivas*: os participantes compartilharam suas memórias sobre os caminhos entre serem estudantes de Língua Estrangeira na Educação Básica, tornarem-se estudantes da graduação em Letras – Português Inglês ou Espanhol até chegarem à docência na Rede Pública.

Por incompatibilidade de agenda dos quatro participantes, o encontro correspondente ao tema “Espelho, espelho meu: como docente de Língua Estrangeira, quem sou eu” precisou ser subdividido. Assim, os encontros 1 e 2 atenderam, respectivamente, dois professores por vez.

- **Encontro 3**: entre fevereiro e março de 2021.

- *Tema*: “O ‘Novo Normal’ e o ensino de Língua Estrangeira no Ensino Médio”, associado com a explicação da metodologia dos Jogos Teatrais e a experiência remota com o jogo “Blablação— Improvisação”.
- *Participantes*: Capitão Nascimento, Pretinha, Raquel Luz e Rubi.
- *Vivências coletivas*: o processo das problematizações e confirmação do retorno das aulas na Rede Pública Estadual, figuraram como contexto desse encontro. Nesse cenário, foi apresentada a metodologia dos Jogos Teatrais e, como tentativa de experimentação, o jogo “Blablação – Improvisação” teve uma experimentação remota. Após tal vivência, intentou-se criar uma estratégia para que os participantes usassem esse ou outros jogos como auxílio para o chamamento afetivo dos estudantes para o ano letivo de 2021. Diante das demandas da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, tal possibilidade foi descartada pelo grupo.

- **Encontro 4 (final)**: entre fevereiro e março de 2021.

- *Tema*: “Jogos Teatrais e a prática na área de linguagens”.
- *Participantes*: Capitão Nascimento, Pretinha e Raquel Luz. Rubi, por problemas com a internet, não conseguiu estar presente neste encontro.
- *Vivências coletivas*: as emoções sobre o período da Formação Continuada Remota, o ser docente de Língua Estrangeira na Escola Pública e o uso dos Jogos Teatrais como estratégia aplicada ao ensino-aprendizagem, foram compartilhadas pelos participantes. Questões sobre como o Colégio Modelo de Itabuna estava mediando a eminência do retorno das aulas e as vulnerabilidades sociais do perfil de estudantes que a unidade escolar atendem, destacaram-se nesse momento no qual a prática reflexiva coletiva foi vivenciada.

O tema “Como será o amanhã?”, que seria trabalhado em encontros individuais com cada participante, foi suprimido da nossa prática de pesquisa por causa da dificuldade de agenda dos participantes e falta de tempo necessário para concluir as análises dos dados coletados.

Durante todo o período da formação continuada, seguimos à disposição dos participantes, por meio de um grupo no WhatsApp, reconhecendo a “espiral de mudança nas fases” em que planejamento, ação, observação e reflexão se entrelaçam, “permanentemente articuladas, [e] em que o processo é tão ou mais importante que o resultado final” (DIAS; ARAGÃO, 2014; ESTEBAN, 2010 *apud* ARAGÃO; DIAS, 2018, p.144).

A experiência dos participantes com a prática dos Jogos Teatrais foi limitada, pois, além da impossibilidade de uma vivência fora do contexto remoto, entre dezembro de 2020 e março de 2021, os encontros precisaram ser remarcados em diversos momentos. Essas questões — associadas com o excesso de demandas após o retorno das férias e com algumas fatalidades de ordem familiar por parte dos pesquisados — desmobilizaram os participantes de cumprir o cronograma inicial previsto para a pesquisa, gerando assim uma demanda de ajustes. Percebemos também que, ao longo dos encontros, o grupo conduziu, organicamente, cada tema proposto para a prática reflexiva das suas emoções, diante do agravamento do sofrimento docente pelo contexto de implementação do Novo Ensino Médio e da pandemia de coronavírus.

#### 4.1.4. Instrumentos para coleta de dados

Adaptamos procedimentos de coleta e protocolos de Aragão (2007), que, por sua vez, foram adaptados por outros pesquisadores: Souza (2017), Martins (2017) e Lemos (2017). Assim, para o desenvolvimento desta pesquisa colaborativa, foram empregados os seguintes instrumentos:

- roteiro para a escrita de narrativa autobiográfica;
- colagem descritiva;

- entrevista semiestruturada;
- questionário de avaliação final; e
- observação sistemática dos participantes em um grupo de WhatsApp, através da captura de telas.

#### 4.1.4.1. *Narrativa autobiográfica*

A narrativa autobiográfica foi a primeira atividade realizada pelos participantes da pesquisa no início da formação continuada. Conforme Aragão (2007) argumenta, o ato de narrar é capaz de trazer à tona elementos que compõem as histórias e as experiências anteriores dos participantes de uma pesquisa colaborativa. A utilização de um roteiro para a escrita da narrativa autobiográfica norteou os docentes participantes quanto à sua produção, com perguntas sobre onde estudaram, por qual motivo escolheram inglês ou espanhol como Língua Estrangeira na graduação, a memória de uma aula inesquecível que tiveram na escola etc.

Através dessa ferramenta qualitativa, coletamos a descrição narrativa da trajetória pessoal de cada docente, a fim de entender o seu contexto de formação, no qual se construíram como sujeitos aprendizes/falantes da Língua Estrangeira que ensinam, bem como fomentamos, inicialmente, o processo de reflexão sobre suas práticas. Vale destacar que a *narrativa autobiográfica* se relaciona intimamente com a pesquisa etnográfica, que, em linhas gerais, investiga e compreende a “cultura interacional de um grupo de pessoas específicas em circunstâncias particulares, envolvidas numa atividade coletiva, a partir da imersão-participativa do pesquisador nesta cultura por um determinado período” (ARAGÃO, 2007, p. 88-89).

#### 4.1.4.2. *Colagem descritiva*

A colagem descritiva teve como objetivo perceber como os participantes descrevem suas emoções, tendo em vista a experiência prática com o Jogo Teatral “Blablação— Improvisação”, que foi realizado no **Encontro 3**, do Trabalho Pedagógico

Colaborativo. Um roteiro foi desenvolvido para auxiliar os participantes no desenvolvimento deste instrumento.

#### *4.1.4.3. Entrevistas semiestruturadas*

A entrevista semiestruturada recebe esse nome por apresentar perguntas mais genéricas, visando a uma conversa que flua de maneira mais natural, para que o pesquisado possa, de maneira flexível, fornecer informações ao pesquisador. Além disso, as perguntas vão surgindo ao longo da conversa, o que permite que sejam incluídos novos aspectos na entrevista.

#### *4.1.4.4. Questionário de avaliação final*

O questionário utilizado na fase final do projeto teve por objetivo realizar: a) a identificação sobre a perspectiva avaliativa dos professores referente ao uso dos Jogos Teatrais como metodologia de ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira; b) a compreensão das emoções e experiências mais marcantes para os participantes da formação continuada; c) a verificação sobre suas expectativas, a partir do retorno das aulas na modalidade remota em março de 2021; e d) a avaliação crítica do projeto pela ótica dos professores participantes.

#### *4.1.4.5. Observação-participante, captura de telas e recursos usados nas interações do WhatsApp*

Devido às estratégias da formação continuada terem sido mediadas pelo grupo do WhatsApp, as capturas de tela desse espaço de interação são dados para esta pesquisa qualitativa (ARAGÃO, 2017; LEMOS, 2017). Investigamos como os professores interagiram com as questões propostas previamente aos encontros virtuais, suas reflexões e interações espontâneas, bem como demandas relacionadas com o desenvolvimento do Trabalho Pedagógico Colaborativo. Destacamos ainda que, como dados da pesquisa, de modo a assegurar a privacidade dos pesquisados, no ambiente do grupo do WhatsApp, não aparecem, nas telas, as fotografias de perfil dos usuários, mas sim seus nomes fictícios.



#### 4.1.5. Procedimentos de interpretação dos dados qualitativos

De posse dos documentos de pesquisa realizada por meio dos procedimentos descritos acima, compilamos os dados para a interpretação de cunho qualitativo. Os documentos de pesquisa foram interpretados a partir das reações dos professores às atividades desenvolvidas na formação continuada, percebidas na dinâmica de interação no grupo do WhatsApp, bem como pelas respostas dos participantes às perguntas dos questionários e transcrições dos áudios gravados nos encontros, como a avaliação dos aspectos positivos e negativos, críticas, comentários e demais pareceres. Considerando a quantidade significativa de dados coletados e a multiplicidade de questões paralelas aos objetivos dessa pesquisa que constam neles, foram definidos dois caminhos estratégicos para essa etapa do estudo. A construção descritiva de cada perfil, a seleção de três temas como critérios para análise comparativa dos participantes, fundamentados em suas emoções sobre: os Jogos Teatrais, Docência de L.E na escola pública e a Formação Continuada Remota.

A análise dos documentos foi realizada à luz dos protocolos de pesquisa qualitativa utilizados em pesquisas da área da Linguística Aplicada (ARAGÃO, 2007, 2011; ARAGÃO; DIAS, 2018). Os dados coletados foram agrupados em temas recorrentes e em unidades de significado, para serem identificados como comuns aos participantes ou particulares a cada um. Para os procedimentos de análise que respondem às perguntas norteadoras, tivemos por embasamento as pesquisas já realizadas e supracitadas. Nesse sentido, procedemos da seguinte maneira:

- I. Compilação dos registros que foram solicitados e construídos ao longo da pesquisa, como: *narrativa autobiográfica*, *colagens descritivas*, *captura de tela* e o *questionário de avaliação final*;
- II. Transcrição dos áudios das oficinas realizadas pelo Google Meet;
- III. Releitura dos registros escritos e destaque dos quesitos importantes para a resposta aos questionamentos previamente elaborados;
- IV. Análise de documentos e transcrições nos quais trechos importantes foram destacados, além da identificação de padrões dos aspectos pesquisados

através de verificação de ocorrências de trechos destacados em diferentes documentos de pesquisa — uma técnica baseada na triangulação de documentos de pesquisa de campo;

- V. Construção de um quadro para a disposição resumida das ocorrências por participantes;
- VI. Criação dos perfis e das discussões narrativas individuais, evidenciando os resultados do desenvolvimento histórico por participante, bem como a discussão conjunta dos documentos a partir dos seguintes tópicos: emoção, reflexão e emoções na formação continuada;
- VII. Submissão dos resultados e das análises de documentos para leitura e avaliação pelo orientador desta pesquisa;
- VIII. E, por último, análise final dos resultados, com base no marco teórico escolhido.

## **4.2. Parte II**

### 4.2.1. Do contexto e realização da pesquisa

Apresentamos, a seguir, o detalhamento do local e da população estudada nessa pesquisa colaborativa de cunho etnográfico, os procedimentos éticos para seu desenvolvimento e, por fim, o processo de consentimento livre e esclarecido pelo qual os participantes foram submetidos, de acordo com os protocolos do Comitê de Ética da Pesquisa da Universidade Estadual de Santa Cruz (CEP-UESC).

#### *4.2.1.1. Local de realização da pesquisa*

O Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães, em Itabuna-BA, é uma instituição pública de ensino, localizada no bairro Lomanto Júnior e com 19 anos de tradição na educação grapiúna. A missão dessa instituição de ensino é promover uma educação de qualidade, que proporcione ao educando o desenvolvimento de competências técnicas e humanas, necessárias à sua inserção no processo produtivo e ao exercício de sua

cidadania, para que possa intervir, de modo significativo, na construção de uma sociedade mais justa, fraterna e feliz.

A escola foi a primeira instituição de ensino do estado da Bahia a sediar o Projeto Escolas Culturais, desenvolvido pelas Secretarias de Educação e de Cultura do estado da Bahia, em julho de 2017. Entre os meses de abril de 2018 e agosto de 2019, coordenei o referido projeto, vivenciando todo o processo de expansão das suas linhas de ação e o diálogo com a comunidade interna e externa. Vejo, nessa escola, um enorme potencial na relevância do seu engajamento social e no caminhar em relação aos desafios contemporâneos gerados pela Base Nacional Comum Curricular, implementação do Novo Ensino Médio interrompida pelo contexto pandêmico e o retorno das aulas na modalidade remota, em março de 2021.

#### *4.2.1.2. População a ser estudada*

Os quatro docentes de Língua Estrangeira do Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães (dois de Língua Inglesa e dois de Língua Espanhola) são o público-alvo da pesquisa. A investigação foi realizada através do desenvolvimento de uma formação continuada, por meio de Trabalho Pedagógico realizado a distância, a partir do consentimento da gestão escolar, da articuladora de área e dos participantes envolvidos.

#### *4.2.1.3. Procedimentos éticos para o desenvolvimento da pesquisa*

O projeto dessa pesquisa (CAAE: 33849620.8.0000.5526) foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Santa Cruz e aprovado conforme parecer n.º 4.220.044 (cf. Anexo E), na reunião do dia 18 de agosto de 2020.

#### *4.2.1.4. Garantias éticas aos participantes da pesquisa*

Foi garantida, ao grupo dos professores de línguas estrangeiras do Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães, a liberdade de participação, sua integridade e a preservação dos dados que pudessem identificá-los, inclusive sendo dada aos mesmos a oportunidade de escolher um pseudônimo.

Os professores que aceitaram ser participantes deste estudo assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que explicou toda a pesquisa, os instrumentos, riscos, benefícios e a liberdade de desistência em qualquer momento da investigação.

#### *4.2.1.5. Processo de consentimento livre e esclarecido*

A proposta foi apresentada aos participantes, em sua totalidade, de forma oral (videochamada realizada via Google Meet) e escrita, com a exposição da justificativa, objetivos, metodologia e problemática desta pesquisa. Também ratifiquei meu comprometimento como pesquisadora para, no fim da pesquisa, apresentar-lhes os resultados obtidos.

Nesta oportunidade de convite/esclarecimento, fiz a exposição de questões como a participação ser voluntária, sem bônus (remuneração), mas também sem ônus (custos, se houver), riscos potenciais, bem como garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa. Todas estas informações apresentadas aos participantes constam no TCLE.

Os professores puderam tirar quaisquer dúvidas que desejassem e receberam uma via do TCLE para que pudessem ler, pensar e decidir acerca de sua participação (ou não) nesta pesquisa. Após o prazo de duas semanas, fiz novos contatos para ter o retorno dos professores acerca de sua decisão. O ato de assinatura do TCLE foi efetuado em duas vias, para que os participantes tivessem acesso à sua cópia.

## **5. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DOCUMENTOS DE PESQUISA**

Neste capítulo, apresentamos a interpretação dos documentos que foram coletados para esta dissertação. A pesquisa colaborativa foi dividida em quatro encontros remotos síncronos, realizados por meio da plataforma Google Meet, entre dezembro de 2020 e março de 2021, conforme detalhamento apresentado no capítulo anterior.

Além das ferramentas qualitativas, transcrições dos áudios gravados durante todos os encontros e capturas de tela do grupo do WhatsApp criado como espaço de comunicação específica sobre as etapas da pesquisa destacam-se como partes essenciais na análise dos dados dos participantes.

A seguir, apresento uma seção com o perfil dos participantes da pesquisa, faço uma análise preliminar dos documentos coletados e discorro sobre alguns aspectos importantes, analisando-os à luz dos parâmetros explicitados na metodologia.

### **5.1. Perfilamento dos participantes da pesquisa**

Todos os participantes são professores do Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães, em Itabuna-BA, e atuam na docência de Língua Estrangeira, com tempos de experiência profissional que variam entre 15 e 20 anos. Para a realização desta pesquisa, cada docente escolheu um pseudônimo, a fim de que suas identidades fossem preservadas, a saber: Capitão Nascimento, Pretinha, Raquel Luz e Rubi. Todos tiveram contato com o inglês na escola básica. Já com o espanhol, a aprendizagem foi desenvolvida de modo institucional, através de cursos de idiomas e durante a graduação em Letras. Os quatro participantes são egressos da Universidade Estadual de Santa Cruz e relatam que passaram pela prova aberta<sup>5</sup> de inglês e espanhol, fato este que fundamentou a necessidade do desenvolvimento de conhecimentos prévios no idioma selecionado para o vestibular.

A descrição de cada perfil está baseada nas narrativas construídas por eles na descrição da autobiografia e nas entrevistas, bem como nas colagens descritivas e nos áudios coletadas nos encontros da formação continuada. Os participantes cursaram Letras

---

<sup>5</sup> A prova aberta era um sistema do vestibular da UESC, até meados dos anos 1990, em que as provas de Língua Estrangeira eram abertas (discursivas), e não de múltipla escolha.

como primeira graduação, embora essa não tenha sido a primeira opção de três docentes: Pretinha, Raquel Luz e Rubi, que prestaram vestibular para o curso de Direito da UESC, mas não foram aprovadas. Em contrapartida, Capitão Nascimento priorizou a graduação em Letras, ao renunciar a uma vaga no curso de Medicina, na Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública.

As experiências profissionais na área da docência dos participantes centram-se tanto nas redes pública estadual e municipal de ensino, como na particular. Capitão Nascimento é docente de inglês em escolas da rede particular. Além do inglês e do espanhol, Pretinha e Raquel Luz atuam, na rede municipal de ensino, como docentes de outras disciplinas da área de Linguagens. Já Rubi é professora de produção textual em uma faculdade particular.

Os aspectos supracitados são importantes para caracterizar os participantes, uma vez que tais características são fundamentais para compreender o perfil do docente em formação continuada, bem como investigar as emoções experimentadas pelos participantes durante a realização dos encontros remotos.

## **5.2. Geração de documentos de pesquisa**

Inicialmente, a descrição e a análise individual dos participantes destacam os aspectos que surgiram e que se acentuaram ao longo da pesquisa. Posteriormente, a ênfase se dá ao imbricamento das emoções e dos domínios que fluíram de maneira recíproca à medida que foram realizadas as atividades propostas. Nesse sentido, os dados são interpretados a partir da ordem de aplicação, associada com os pressupostos que se destacaram durante os encontros remotos síncronos.

Diante do contexto pandêmico que entrecortou a realização desta pesquisa, todos os encontros com os participantes foram realizados com a utilização do Google Meet. No mês de novembro de 2020, foi feita uma reunião de apresentação da pesquisa, objetivos e da metodologia aplicada na formação continuada, tendo a participação dos docentes de inglês e espanhol do Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães, bem como da gestora da instituição de ensino. Após o aceite, foi criado e cumprido um cronograma para o

recolhimento presencial das assinaturas dos participantes no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Dessa maneira, após a realização dos primeiro e segundo encontros da formação continuada, disponibilizamos o roteiro da narrativa autobiográfica. Após o terceiro encontro coletivo, foi entregue o roteiro da colagem descritiva. Na sequência do último encontro coletivo, entregamos o roteiro da entrevista semiestruturada e fizemos os agendamentos dos encontros individuais. Diante do contexto pandêmico e dos seus desdobramentos para o retorno do ano letivo no estado da Bahia, bem como o tempo para conclusão dessa pesquisa e a indisponibilidade de agenda dos participantes, declinamos da proposta de encontros individuais, entregamos o questionário de avaliação final e agendamos um prazo para sua entrega. As ferramentas qualitativas respondidas pelos participantes foram recebidas por e-mail e mensagens do WhatsApp.

Como já possuo uma vivência prévia no contexto escolar dos participantes, senti que, ao longo da formação continuada, os laços foram aprofundados de modo individual e coletivo. Destaco, também, que o contexto pandêmico, as incertezas sobre o retorno das aulas e a concretização do ensino remoto na rede estadual da Bahia entrecortaram as coletas de dados e produziram questões e emoções negativas que redirecionaram as pautas dos participantes.

### **5.3. Análises dos documentos de pesquisa**

Esta seção traz em sua composição a apresentação geral sobre os participantes, através da descrição dos dados coletados, destacando-se as emoções que surgem das conversações quanto no entrelaçamento entre os documentos teóricos revisados nos primeiros capítulos desta dissertação. Para isso, são citados, pontualmente, trechos dos documentos de pesquisa que serão sinalizados de acordo com as ferramentas utilizadas para a coleta. Tais documentos estão liberados para observação<sup>6</sup> e organizados de acordo com as informações sobre a realização da pesquisa, conforme apresentadas no capítulo anterior.

---

<sup>6</sup> Disponível em: [https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1ScI5\\_OsSkZnSOOeJbwGTcRbK2tssOrve](https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1ScI5_OsSkZnSOOeJbwGTcRbK2tssOrve).

### 5.3.1 Capitão Nascimento

Capitão Nascimento é professor há 20 anos e apaixonado pelo inglês. O participante é o docente responsável pelas turmas de 2º e 3º ano do Ensino Médio, do turno matutino, do Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães, em Itabuna-BA; sendo assim, tem sua carga horária de 40 horas dedicada exclusivamente à rede estadual, no referido colégio; além de cumprir 20 horas complementares na rede particular. Doutorando em Educação, mora em Itabuna-BA com sua esposa e os dois filhos do casal. Adora ler, viajar, assistir séries, filmes e fazer esportes, especialmente voleibol.

A escolha deste pseudônimo foi justificada, pelo participante, pela combinação entre dois aspectos que lhes são peculiares: o fato de gostar do filme *Tropa de Elite* e a coincidência de o protagonista da obra ter o mesmo sobrenome que o seu. Quando questionado pela pesquisadora se sua prática docente possuía alguma semelhança com o Capitão Nascimento do filme supracitado, respondeu o seguinte:

*Não, não... [risos]. Eu tenho domínio da minha prática e sou visto com rigidez pelos alunos, mas não atuo de forma agressiva. Eles sabem como eu conduzo as aulas e as avaliações, e por isso me respeitam tanto [risos] (TRANSCRIÇÃO ENCONTRO 1— Parte I).*

Até o final de 2019, ele e os professores de Literatura e Química eram reconhecidos pelos estudantes como os docentes que “levavam” mais pessoas para a recuperação, no final do ano. Destacamos que o participante reconhece essa percepção sobre sua prática como uma brincadeira dos alunos; logo, não valida essa questão como algo fundante para o seu perfil como profissional da educação.

Sobre seu processo de aprendizagem do inglês, tanto no primeiro encontro da Formação Continuada Remota, quanto na escrita da sua narrativa autobiográfica, Capitão Nascimento destacou que aprendeu a língua, de modo individual e autônomo, por causa de sua curiosidade e ao realizar traduções de canções estrangeiras. O participante cursou o Ensino Médio, na modalidade Magistério, em um colégio público da sua cidade natal, Camacan-BA, onde teve aulas regulares de Língua Inglesa apenas na 8ª série do Ensino Fundamental II e no 1º ano do Ensino Médio (DADOS COLETADOS: NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA). Nesse contexto, viveu a decepção de ter seu processo de ensino-aprendizagem mediado por professores que não dominavam a língua e só ensinavam a



disciplina como estratégia de complementação de carga horária (TRANSCRIÇÃO ENCONTRO 1 — Parte II).

Sobre essa questão, trazemos, a seguir, a transcrição de uma história que o participante compartilhou, a partir do tema “Espelho, espelho meu: como docente de Língua Estrangeira, quem sou eu?”.

*Eu tive uma experiência realmente muito ruim. Vai ficar gravado aqui, mas não é pra rir, não, porque, se não fosse trágico, era cômico. A minha professora, uma certa vez, ia ensinar a conjugar o verbo *To Have*, que é o verbo *ter* em inglês. Aí ela: *has, have...* Aí na terceira pessoa ela disse *haven*, que é refúgio. Aí os alunos do 1º ano do Ensino Médio começaram a dizer “sua burra, sua jumenta”, e ela ficou muito constrangida. Era surreal. Ela não sabia pronunciar o meu nome, mas me perguntou se estava certo ou errado, e eu corrigi, porque já estudava inglês sozinho. **Depois de ter explicado, ela me perguntou: “Oh, ‘Capitão’, como você aprendeu a falar inglês?” Aí eu respondi, brincando: “Professora, eu nasci na divisa do Brasil com os Estados Unidos. E ela disse: “Ahaa, então é por isso que você sabe inglês”. Ela não sabia nem inglês, nem Geografia e nem nada** (TRANSCRIÇÃO ENCONTRO 1 — Parte II).*

A partir dessa situação, o desejo de ser professor de inglês e ensinar a falar o idioma para outras pessoas foi despertado. Seus pais desejavam que ele cursasse Medicina ou Direito, mas, mesmo ganhando uma bolsa de estudos para a área da saúde, na Bahiana, em Salvador, optou pela graduação em Letras: Português-Inglês, na Universidade Estadual de Santa Cruz, em Ilhéus. O participante relata que, nas aulas das disciplinas de Língua Inglesa, na graduação, destacava-se sempre com notas acima da média. Sobre essa questão, ele afirma: “na universidade, já dominava o idioma, mas eu não perdia nenhuma aula de inglês e tirava nota 10 sempre. **Até diziam que eu não precisava estar nas aulas, mas eu gostava**” (TRANSCRIÇÃO ENCONTRO 1 — Parte II).

Durante os encontros, Capitão Nascimento demonstrou uma perspectiva reflexiva centrada na sua prática docente, em relação à “marca histórica” que o uso do verbo *To Be*, em todas as séries, causa no processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa. Sobre isso, destacamos a seguir a transcrição da sua reflexão oral:

*Eu observo, na prática dos colegas e amigos, que essa prática da repetição do verbo *TO BE* ainda é muito presente, mesmo a gente estando em 2020, por exemplo. **Eles vão e voltam sempre no verbo *TO BE*** (TRANSCRIÇÃO ENCONTRO 1 — Parte II).*

Capitão Nascimento observou que *“a utilização de jogos teatrais nas aulas de inglês é uma ideia bastante interessante e positiva, porém desafiadora, dada a situação de pandemia que estamos enfrentando atualmente”* (DADOS COLETADOS: COLAGEM DESCRITIVA). Ele observa ainda que, com um bom planejamento, a inserção dos jogos, nas aulas, ainda que remotas, podem torná-las mais participativas, atrativas e produtivas.

Na colagem, registro coletado após uma experiência remota com um jogo teatral, suas reflexões e emocionar sobre essa questão fluíram entre dúvidas e possibilidades, alinhadas com preocupações fundamentadas pelas incertezas sobre o retorno das aulas na rede estadual. Nesse período da pesquisa, o decreto estadual que legitimou o retorno das aulas na modalidade remota ainda não havia sido publicado.

**Figura 5 — Como Capitão Nascimento se sentiu com a ideia de utilizar os J.T nas aulas de LE**



Fonte: colagem descritiva de Capitão Nascimento

Já sobre o seu sentir a prática docente, Capitão Nascimento demonstra ser um profissional realizado, tanto na colagem descritiva quanto na entrevista semiestruturada. O participante destacou que pelo ambiente descontraído que proporciona para suas turmas, **“não há casos de alunos indisciplinados nas minhas aulas, os alunos são**

**atenciosos e participativos**, e uma grande maioria deles confia os seus problemas comigo e me pede conselhos”. (DADOS COLETADOS: ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA). Segundo as reflexões deste participante, podemos considerar que esse emoçãoar justifica-se pelo fato de ele ter desejado ser professor de inglês desde sua infância.

**Figura 6 — Como Capitão Nascimento se sente ensinando inglês**



Fonte: colagem descritiva de Capitão Nascimento

Observamos, ao longo do processo reflexivo vivenciado pelo Capitão Nascimento, que os marcos positivos da sua trajetória como aprendiz no contexto da graduação colaboraram para a construção de sua identidade, sentimentos e capacidade para o enfrentamento dos desafios na transição de estudante para professor de inglês (ARAGÃO, 2007). Como agimos diferentemente por causa de emoções distintas (MATURANA *et al.*, 1997), percebemos que a autorrealização do participante como professor de Língua Estrangeira modula sua capacidade de refazer a sua prática docente diante dos desafios que a educação sempre propõe.

O emoçãoar (MATURANA *et al.*, 1997) do participante fluiu com confiança e autonomia, pois, desde o início da sua relação com o inglês, sentiu-se instigado pelo desafio de aprender centralizado no seu desejo e sempre foi validado como um aprendiz e professor acima da média. Capitão Nascimento, reconhece suas experiências como

docente de Língua Inglesa como muito satisfatórias, mas observa que sempre existem coisas para aprender e melhorar. Como representação da sua percepção sobre a imagem dele como docente de Língua Inglesa, Capitão Nascimento selecionou a figura a seguir.

**Figura 7 — Imagem que simboliza Capitão Nascimento como docente de LE**



Fonte: colagem descritiva de Capitão Nascimento

Ainda tendo como base a colagem descritiva, o participante declara: “é maravilhoso ver um aluno falar o idioma ou obter sucesso em provas de inglês do Enem ou de um concurso público por causa da minha contribuição. **É uma satisfação indescritível**” (DADOS COLETADOS: COLAGEM DESCRITIVA).

Sobre esse aspecto em sua entrevista semiestruturada, Capitão Nascimento pontua que é de extrema importância reconhecer que os estudantes mudam de um ano para o outro e que é necessário que o docente desenvolva uma atitude reflexiva a respeito de sua prática pedagógica. Além disso, disserta sobre a prática de autoavaliação que desenvolve no final de cada unidade, conforme destacado a seguir:

*É claro que sempre há algo a aprender e a melhorar. Afinal de contas, cada ano aparecem turmas novas e alunos novos. Até os alunos dos anos anteriores não são os mesmos, eles mudam as suas convicções, as suas vivências, as suas realidades etc. Por isso, é fundamental que o professor reflita sobre a sua prática pedagógica o tempo inteiro, avaliando o que deu certo e aquilo que pode ser mudado e melhorado. Sempre, no final de cada ciclo [unidade], eu faço, com os meus alunos, uma avaliação do meu trabalho, para verificar quais foram os pontos positivos e quais precisam ser modificados. Acredito que esta metodologia de avaliação é essencial para o aperfeiçoamento profissional* (DADOS COLETADOS: ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA).

O participante avaliou que gosta de usar uma metodologia em que o aluno trabalhe com atividades baseadas em temas do seu cotidiano, através de situações reais de fala e que envolvam as quatro habilidades linguísticas (*reading, speaking, listening e writing*) ao mesmo tempo. De acordo com ele, “*geralmente, essas atividades são feitas em dupla ou trio, e estas duplas e trios, após minha assistência e treinamento, fazem uma mini apresentação (role play), que pode ser feita no mesmo dia ou na aula seguinte*” (DADOS COLETADOS: NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA).

Tais estratégias metodológicas, segundo Capitão Nascimento, associadas com um “*bom planejamento, determinação, dedicação, empenho e muita força de vontade, pode [m] desenvolver, juntamente com os seus alunos, um excelente trabalho na disciplina*” (DADOS COLETADOS: ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA). Destacamos que as experiências de aprendizagem pouco estimulantes do participante no contexto da Educação Básica motivaram sua busca pela realização de aulas mais dinâmicas e participativas, tendo como objetivo “*a aprendizagem do aluno mais significativa*” (DADOS COLETADOS: ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA).

Sobre o significado de dar aulas de Língua Inglesa na escola pública, Capitão Nascimento, que também atua como professor de inglês em escolas da rede particular de Itabuna, classifica a situação como algo desafiador, devido a uma série de fatores inerentes ao contexto em questão, como, por exemplo, o número excessivo de alunos em sala de aula, a falta de conhecimento básico na disciplina, a desmobilização para aprender e as assimetrias no nível linguístico dos alunos. A seguir, destacamos a imagem escolhida, por ele, como exemplo desse contexto.

**Figura 8 — Significado de dar aula de inglês na escola pública**



Fonte: colagem descritiva de Capitão Nascimento

Por meio dessa ferramenta qualitativa e ao longo das suas falas durante a formação continuada, destacou-se que a percepção do pesquisado sobre essa realidade adversa não desmobiliza sua prática como docente estável na profissão. Capitão Nascimento observa, de modo recorrente, que tais desafios oportunizam a vivência de histórias únicas na sua trajetória como professor de inglês na rede estadual.

*No entanto, grande o desafio, maior a recompensa. Ver alunos que chegam com um nível praticamente zero na disciplina e sair com um certo domínio da língua é algo inestimável. Eu amo dar aula na escola pública. Amo dar aula para adolescentes. Amo dar aula no Colégio Modelo de Itabuna (DADOS COLETADOS: COLAGEM DESCRITIVA).*

Os contextos do Novo Ensino Médio e da pandemia do novo coronavírus também são destacados por Capitão Nascimento. Desde o ano de 2019, o Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães, em Itabuna-BA, havia sido notificado de que seria uma das primeiras escolas públicas da cidade a passar pela implementação do Novo Ensino Médio. Com a pandemia, a Educação Básica pública baiana foi paralisada em 2020, pois, pela deficiência no acesso dos estudantes às tecnologias de informação, o ensino remoto apresentou-se como uma demanda impossível de ser concretizada. Nesse cenário, as movimentações sobre a reforma do Ensino Médio também foram adormecidas.

O retorno das aulas na modalidade remota foi uma decisão decretada e aplicada a partir do começo de março de 2021. Sobre essa questão, Capitão Nascimento, por já ter passado por essa experiência no ano anterior, na rede privada, destacou dois pontos relevantes: a necessidade de adaptação docente às novas tecnologias da educação e a evasão escolar no contexto da educação pública estadual. Sobre a primeira questão, o participante pontua:

*Esse é um momento de muita apreensão, por mais que os órgãos competentes tenham a ideia de nos preparar e dar uma base pra começar, mas são muitas dúvidas e incertezas que passam por nós, [pela] direção e, principalmente, pelos alunos. São várias demandas. Alunos que antes não trabalhavam, e hoje trabalham. Alunos que estavam residindo no município, e que saíram [dele]. Tudo isso precisa de atenção. E é como o governador e o secretário falaram nesses últimos meses: é preciso que essa educação atinja todo mundo. Então, [isso] requer de nós, também, uma reaprendizagem. Percebemos que, nesse emaranhado de contextos, precisamos estudar mais. [...] Então assim, é desafiador, realmente, mas é necessário que retornemos com todos os cuidados, e isso traz uma certa ansiedade no coração de todo mundo (TRANSCRIÇÃO ENCONTRO 3).*

Já sobre a questão da evasão escolar, Capitão Nascimento destacou sua preocupação com a não adesão dos estudantes e os problemas que isso poderá gerar a médio e longo prazo. Segundo ele, cerca de 110 alunos tinham sido mobilizados para o retorno das aulas, por meio de estratégias desenvolvidas pela escola, através do Facebook, Instagram e WhatsApp:

*A gente precisa saber onde esses alunos estão e qual é a realidade deles. Precisamos saber se é uma questão de internet, celular ou se eles realmente não estão interessados no seu processo de ensino-aprendizagem. Então, eu fico muito preocupado com essa ideia do governo de não deixar nenhum de fora. Isso realmente tem nos assustado. A gente percebe que eles estão muito perdidos e a gente precisa ter muita paciência nesse processo (TRANSCRIÇÃO ENCONTRO FINAL).*

O aspecto central da preocupação do Capitão Nascimento, nesse sentido, justifica-se pela contradição entre o discurso e a ação do estado da Bahia, no que se refere à vulnerabilidade social dos estudantes da rede pública que não têm acesso à internet e/ou aos equipamentos necessários para participarem ativamente do ensino remoto. Por fim, o participante ainda manifestou que já estava recebendo perguntas básicas e repetitivas, e isso o deixava assustado, pois — no universo de 40 alunos por sala, multiplicado por seis turmas de 1º, cinco de 2º e quatro turmas de 3º ano do Ensino Médio — perceber que a escola tinha um número muito pequeno de participação e conexão era angustiante. Nessa

reflexão, notamos sua preocupação com o contexto de professores que vão ficar sem turmas, pois a tendência será que as turmas diminuam, já a partir de 2021. Ainda assim, Capitão Nascimento diz: “***Então, é a gente esperar e esperar também, né? Pra ver como é que eles vão dar esse retorno***” (TRANSCRIÇÃO ENCONTRO FINAL).

Consideramos relevante destacar, ainda, as percepções de Capitão Nascimento sobre como a escola tem trabalhado essas questões tensas, diante do retorno do ano letivo:

***Eu acho que a escola está fazendo com maestria o seu papel. Não só a gestão, mas também a coordenação e os professores. Especialmente aqueles que têm facilidade com as ferramentas para o ensino remoto. A gente não percebe, em momento nenhum, que esses colegas ficam apenas segurando esse conhecimento ou se tornam antipáticos. Pelo contrário. São bem acessíveis e têm ajudado da melhor maneira que é possível. Eles estão dispostos para estarem ajudando. Eu acho que a equipe tem sido esse diferencial. Estamos sendo um modelo mesmo*** (TRANSCRIÇÃO ENCONTRO FINAL).

Notamos que o fluir colaborativo dentro do contexto escolar fortaleceu os laços dos docentes com a gestão e a coordenação, caracterizando uma rede de conversação matrística, bem como orientou as perspectivas individuais e coletivas na busca ativa e afetiva dos estudantes.

Por fim, destacamos a opinião expressada por Capitão Nascimento sobre as experiências vivenciadas na formação continuada. Vale ressaltar, mais uma vez, que a autoavaliação é uma prática recorrente na sua trajetória como professor de Língua Inglesa. A reflexão coletiva, mediada por uma perspectiva de ensino-aprendizagem mais brincante e centralizado nas emoções dos professores, foi percebida por ele como algo inovador. O participante validou essa Formação Continuada Remota como um dos caminhos concretos da relação colaborativa entre a escola pública e a universidade. Nesse sentido, projetamos essa observação do participante feita no último encontro síncrono coletivo:

***Foi muito bom, reflexivo e divertido. Parabéns. E que você [Tacila] continue sendo essa pessoa criativa e possa seguir nos ajudando, sendo uma ponte entre a nossa escola e a universidade. O seu conhecimento nos ajudou muito a refletir sobre os caminhos do nosso ensino-aprendizagem*** (TRANSCRIÇÃO ENCONTRO FINAL).

Consideramos, assim, que, para Capitão Nascimento, os encontros remotos colaboraram tanto para seu processo de autorreflexão, quanto para o reconhecer individual e coletivo das suas emoções e das transformações que podem ser buscadas, a



fim de que os problemas do atual contexto da educação pública na Bahia possam ser enfrentados (ARAGÃO; DIAS, 2018; FERREIRA, 2017; COELHO, 2011).

### 5.3.1. Pretinha

Professora na área de Linguagens, nas redes públicas de ensino municipal e estadual, mora em Itabuna-BA, com seu companheiro, que é professor de Geografia. Pretinha gosta de viajar, ouvir músicas, ler, assistir filmes, estudar, trabalhar, cuidar dos seus pais, visitar familiares e amigos, mas, segundo ela, “*nesse tempo de pandemia, dá uma saudade enorme de tudo!*” (DADOS COLETADOS: NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA). A participante é muito apegada aos seus pais: um casal idoso de trabalhadores rurais que vieram morar em Itabuna na década de 1970, a fim de oportunizarem aos seus filhos o acesso ao estudo na rede pública (estadual e municipal) de educação.

Sobre a escolha do seu pseudônimo, a participante disse que foi algo totalmente afetivo, pois esse é o seu apelido no seu contexto familiar de origem. “Pretinha, Neguinha... Eu tenho afinidade com esse ser, sabe? Minhas irmãs são mais brancas e sempre tivemos essa brincadeira...” (TRANSCRIÇÃO ENCONTRO 2).

Vivenciou o Ensino Básico em escolas públicas e cursou o Ensino Médio no Colégio Estadual de Itabuna. Nesse período, suas memórias sobre o inglês na escola são centralizadas no ensino focado exclusivamente na gramática. A participante concluiu o 3º ano em 1995 e dissertou sobre o fato de, naquela época, não haver livro didático de Língua Inglesa. Segundo ela, “*tudo era copiado. Tudo era cópia do verbo To Be. Não tinha nenhuma perspectiva*” (DADOS COLETADOS: NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA). Nesse sentido, Pretinha e Capitão Nascimento trazem à tona a percepção reflexiva de como o uso do verbo *To Be* marca, negativamente, o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa, reconhecimento corroborado pela pesquisa de Aragão (2007).

A professora dissertou sobre sua jornada até ingressar no ensino superior. Foram nove vestibulares, sendo cinco para o bacharelado em Direito e quatro para a licenciatura em Letras: Português-Inglês, na Universidade Estadual de Santa Cruz. Mesmo depois de

algumas tentativas para ingressar em uma carreira jurídica, Pretinha pontua que sempre teve interesse pela docência: “*Eu, desde de pequena gostava de estudar, e brincava muito de escola com minhas irmãs e vizinhas... Sempre tive vontade de ser professora!*” (DADOS COLETADOS: NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA). Brincar é, juntamente com o amor, um dos fundamentos do humano (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004). A brincadeira nos chama para uma experiência pautada no “aqui e agora”, e a docência sempre esteve presente nos desejos de Pretinha.

A participante sempre gostou de estudar inglês. Sua irmã mais velha lhe dava aulas de reforço; contudo, ela entrou em um cursinho com uma amiga dessa irmã, onde teve vivências como aprendiz que até hoje influenciam positivamente sua prática docente. Outra motivação que Pretinha destacou foram as músicas, pois ela gostava de ouvir e queria entender o significado em português das letras em inglês, e, “naquela época, não tinha internet, tinha que ser pelo dicionário tradicional, ‘*word by word*’” (DADOS COLETADOS: NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA).

Quando resolveu fazer a prova do vestibular para Letras, escolheu o inglês por ter conhecimento prévio da língua. Ela ainda destacou que estudou um pouco de espanhol no cursinho, mas não tinha segurança para fazer uma prova (DADOS COLETADOS: NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA). Após as tentativas e desafios até ingressar no curso de Letras, Pretinha percebeu que a realidade de estudar inglês na universidade, sem ter feito um curso previamente, era muito difícil. Nesse sentido, a participante traz à tona uma situação que enfrentou no 4º semestre, quando uma professora disse que ela não sabia inglês.

*Na universidade eles queriam que a gente soubesse tudo, e não é bem assim. Essa professora da UESC fazia a gente perder por décimos, e sempre dizia: eu sei, e vocês não sabem. Por causa disso, eu migrei para o 8º semestre de inglês, e a professora me dizia que eu não ia conseguir. No final, eu concluí essa disciplina do inglês com os estudantes do final do curso, fazendo uma média 9. Foi tão bom, tanta coisa boa, que eu fui [me] desapegando dos meus medos nesse processo (TRANSCRIÇÃO ENCONTRO 2).*

As experiências de aprendizagem destacadas por Pretinha, no contexto da universidade, podem ser relacionadas às redes de conversação das culturas patriarcal e matrística (MATURANA *et al.*, 1997). Primeiramente, observando a professora que menosprezava o pouco conhecimento prévio de inglês dos estudantes, reconhecemos a

marca da superioridade que ela tentava impor sobre os graduandos. Nessa relação estabelecida entre a docente com os seus discentes, notamos a presença da cultural patriarcal.

Por outro lado, Pretinha conseguiu fluir do emocionar de frustração, medo e comparação ao entrar em uma nova rede de conversações, onde os estímulos eram mediados pela participação, inclusão, compreensão, acordo, respeito e coinspiração, características essenciais da cultura matrística (MATURANA *et al.*, 1997). E, ao considerar essa vivência, a participante destacou que sempre tenta trazer a memória dessa experiência para suas aulas, pois a maioria dos alunos chegam ao 1º ano do Ensino Médio com medo do inglês. Como ela é a professora responsável pelas turmas dessa série nos turnos matutino e vespertino do Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães, em Itabuna-BA, sua prática docente interfere diretamente em como os estudantes vão experienciar a língua no resto dessa etapa da Educação Básica.

Com o avançar dos encontros síncronos remotos e a experiência prática remota com o Jogo Teatral “Blablação— Improvisação”, podemos perceber como Pretinha se sentiu com a ideia de utilizar essa metodologia nas suas aulas de inglês se analisarmos a imagem a seguir.

**Figura 9 — Como Pretinha se sentiu com a ideia de utilizar os J.T nas aulas de LE**



Fonte: colagem descritiva de Pretinha

Pretinha diz que se sentiu “*motivada, desafiada e feliz*” (DADOS COLETADOS: COLAGEM DESCRITIVA), já que sempre tenta fazer projetos usando a arte como estratégia, por saber que “*os alunos gostam, e no final sempre surgem coisas muito boas*” (TRANSCRIÇÃO ENCONTRO 2).

Considerando a problematização sobre como se sente sendo docente de inglês, a fala de Pretinha destaca que gosta de ensinar e compartilhar seus conhecimentos de Língua Estrangeira: “*muitos alunos gostam da minha metodologia, alguns têm dificuldade, mas a maioria é participativa nas aulas, têm interesse e entusiasmo!*” (DADOS COLETADOS: NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA). A figura a seguir foi escolhida pela participante como representação da sua autoimagem como uma docente que se sente bem e vivencia desafios e alegrias através do seu trabalho (DADOS COLETADOS: COLAGEM DESCRITIVA).



**Figura 11 — Significado de dar aula de inglês na escola pública**



Fonte: colagem descritiva de Pretinha.

A professora destacou, também, os problemas com o trabalho com o livro didático, pois, muitas vezes, os textos selecionados nesses materiais são muito distantes da realidade dos alunos. Diante desse cenário, bem como na eminência do possível retorno das aulas na modalidade remota, Pretinha escolheu essa figura como a imagem que evidencia o desafio de ser professora de inglês nesse contexto.

**Figura 12 — Imagem símbolo da percepção de Pretinha como professora de LE**



Fonte: colagem descritiva de Pretinha.

Após a confirmação do retorno das aulas na rede pública estadual, por meio do ensino remoto, Pretinha demonstrou algumas preocupações nos últimos encontros da formação continuada. A participante compartilhou que ouviu relatos, de alguns colegas, sobre outras escolas onde os alunos estavam tendo comportamentos inadequados nos grupos de WhatsApp, criados para mobilizá-los para o retorno do ano letivo. Já no contexto do Colégio Modelo, de Itabuna, a participante destacou as ações que foram feitas até o momento da coleta de dados da pesquisa, além de sua percepção sobre como os estudantes estavam recebendo tais esforços da equipe gestora e docente:

*Fizemos algumas lives para integração, e estão muito boas. Até trouxemos uma professora da UESC, e foi muito boa, mas eles ficam brincando e perguntando sobre a merenda, por exemplo. Aquela resenha boba, sem graça e que não caberia nesses momentos. Eu acho assim: quem não quiser participar que não participasse e dê espaço para quem quer ouvir e aprender, né? (TRANSCRIÇÃO ENCONTRO FINAL).*

Pretinha evidenciou, também, a percepção de como seu contexto escolar tem se movimentado em face do desafio de dois anos letivos a serem desenvolvidos em 2021, principalmente quando se deve adotar as tecnologias de informação como ambiente central desse retorno ao ensino-aprendizagem. Sobre isso, a professora pontua:

*O colégio está brilhante, sabe, Tacila? Direção, coordenação e professores. Os colegas que sabem mais estão aí nos abraçando e compartilhando os conhecimentos deles sobre essas novas tecnologias. As exceções são raras e por problemas particulares, por contextos individuais da pandemia. Esse trabalho está sendo muito bem-feito, e de modo acolhedor. Nós estamos de parabéns (TRANSCRIÇÃO ENCONTRO FINAL).*

A participante sublinha que, nesse momento de transição e necessidade de adaptações, suas expectativas para o trabalho com inglês no ensino remoto eram multifacetadas, como, por exemplo, o cumprimento das orientações da Secretaria de Educação do estado da Bahia e do Núcleo Territorial de Educação (NTE-5) sobre o trabalho centralizado nos livros didáticos e nos cadernos de aprendizagem, no primeiro trimestre letivo. Além disso, a professora declarou que “*trabalhar com o projeto dos jogos teatrais*” e “*com as novas tecnologias do Google Classroom*” também faziam parte das muitas expectativas que tinha sobre esse momento (DADOS COLETADOS: ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA).

Apresentamos, por fim, as impressões que Pretinha focalizou quando questionada sobre suas impressões acerca de suas experiências na Formação Continuada:

*Só tenho que agradecer por esses momentos de muita aprendizagem. **Momentos alegres e contagiantes.** [...] **As atividades foram muito interessantes e positivas.** A gente deseja todo sucesso pra você. E você sabe que é nossa, né? O Modelo está sempre de portas abertas pra você. Muito obrigada por esses momentos (TRANSCRIÇÃO ENCONTRO FINAL).*

Ao longo do processo colaborativo, Pretinha apresentou-se animada e focada em contribuir com as reflexões que o trabalho pedagógico colaborativo propôs. Mesmo tendo alguns contratempos com a saúde do seu pai (portador de Alzheimer), bem como diante do contexto de retorno das aulas na modalidade remota, ressaltamos seu interesse e disponibilidade durante os encontros. Observamos que um dos fatores que contribuíram, nesse sentido, foi o seu desejo de fazer o Mestrado no PPGL-UDESC. De certa forma, participar dessa pesquisa fez com que ela se sentisse mais próxima da universidade e da pós-graduação (DADOS COLETADOS: QUESTIONÁRIO FINAL).

### 5.3.2. Raquel Luz

A professora de espanhol, oriunda da escola pública, desde o Ensino Fundamental II até a pós-graduação, mora, em Itabuna-BA, com sua princesinha (filha) de três anos, amado esposo e seu mimoso gato, chamado Lelo. Raquel Luz gosta muito de viajar, conhecer lugares novos e visitar pontos históricos. Interessa-se muito por coisas ligadas ao mundo infantil e religioso, por considerar que elas trazem paz e bálsamo “*nesses dias que vivenciamos de incertezas, perdas e medo*” (DADOS COLETADOS: NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA).

Raquel Luz escolheu esse pseudônimo como forma de homenagear a cuidadora venezuelana que deu assistência ao seu avô, que ficou doente durante a pandemia e faleceu no final de novembro de 2020. Ela ressaltou, ainda, que a busca por uma mente saudável e equilibrada lhe interessa muito. Além disso, busca sempre conhecer novas formas de aprendizagem, como lidar com seus alunos, fazê-los se interessar pelas aulas e estimulá-los a aprender/interagir de modo concreto e significativo.



No primeiro encontro da Formação Continuada Remota, fundamentamos as reflexões nas memórias sobre o contato dos participantes como aprendizado de Língua Estrangeira quando ainda eram estudantes no Ensino Básico, e, a partir daí, para o contexto da universidade. A esse respeito, Raquel Luz observou:

*Eu, sinceramente... Eu não consigo lembrar, não... Eu acho que era aquela coisa de “é o professor e acabou”. Mesmo que eu não estivesse entendendo, eu não tinha nem essa percepção, assim, de que ele não soubesse ou fizesse questão de se aproximar da gente. **Juro que... Acho que, como aluna, eu tive essa parte de passar por cima disso. Agora que você fez essa pergunta, eu percebo que nunca pensei se a minha professora se sentia angustiada, e tal. Eu só acho que ela tava ali, e era aquilo que ela tinha escolhido ou tinha sido obrigada a fazer e era daquele jeito que ela fazia. Eu achava que eu é que não entedia, mas ela tava fazendo o dela normal** (TRANSCRIÇÃO ENCONTRO 1 – Parte II).*

No trecho supracitado, podemos acentuar dois pontos centrais no perfil de Raquel Luz: o início da sua resistência com o inglês e o seu reconhecimento sobre nunca ter refletido sobre essa etapa do seu processo de aprendizagem. A participante traz, nesse relato, marcas das redes de conversação que pertencem à cultura patriarcal (MATURANA *et al.*, 1997), pois ela percebia sua professora do Ensino Médio em um lugar de superioridade que a afastou, totalmente, da Língua Inglesa ensinada na Educação Básica.

Além disso, destacamos esse momento como marcador do processo inicial da reflexão da participante, pois ela revela, nesse e em outros momentos da formação continuada, que nunca havia refletido sobre as questões propostas. Nesse sentido, concordamos com Loppes, Salles e Pallú (2018), que destacam a necessidade dos professores desenvolverem práticas reflexivas, saindo, assim, da “cegueira” diante das imposições e colaborando para sua construção como professores-pesquisadores.

A Língua Espanhola entrou na sua vida quando ela começou a estudar para fazer uma prova de vestibular, porque, de acordo com suas palavras, “o inglês que eu estudava desde o fundamental nunca entrou na minha cabeça” (DADOS COLETADOS: NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA). Raquel Luz fez um vestibular para o curso de Direito, e não foi aprovada. Depois disso, decidiu-se pelo ingresso na licenciatura em Letras, mas a escolha da Língua Estrangeira era uma questão, já que o inglês estudado na Educação Básica não tinha gerado aprendizagem suficiente para que ela fizesse, com segurança, a prova aberta, exigida, na época, no vestibular da UESC.

*Certo dia, conversando com uma grande amiga, que já era aluna do curso de Letras, ela disse para eu optar pela Língua Espanhola, que me ajudaria a estudar, e assim eu conheci a Língua Espanhola. Não tinha nenhum acesso antes, pois só era oferecido, na escola, o inglês* (DADOS COLETADOS: NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA).

Com a aprovação no curso de Letras: Português-Espanhol, a participante afirmou que foi se apaixonando pelo idioma, principalmente pela relação com os professores durante a graduação. Raquel Luz, sobre a sua aprendizagem da Língua Espanhola na universidade, ponderou assim: *“hoje, fazendo uma reflexão, percebo que tivemos **um ponto negativo, as aulas não contemplavam a oralidade, a gente sempre escrevia muito**”* (DADOS COLETADOS: NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA).

A partir da oralidade como uma ausência na formação inicial de Raquel Luz, realçamos seu relato sobre gostar de falar em espanhol, mas preferir ler e interpretar textos escritos (DADOS COLETADOS: ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA). Além disso, durante os encontros remotos, a participante apontou que os alunos sempre dizem que não entendem o espanhol ou não a reconhecem como uma falante nativa. Nesse sentido, lembramos que as crenças limitantes sobre “não aprender a falar de verdade” a Língua Estrangeira mobilizam as emoções de professores e de seus estudantes (FERREIRA, 2017). Nesse contexto, as aulas são sobre o espanhol, mas geralmente não acontecem nessa língua.

Na transição de ser estudante para ser docente de espanhol, Raquel Luz foi aprovada no concurso para professora da rede municipal. Durante o primeiro encontro síncrono remoto, ela trouxe à tona sua primeira memória como professora de Língua Estrangeira. No ano de 2002, houve um decreto municipal para que todas as turmas que tivessem menos de 20 alunos fossem reagrupadas. Esse era o seu primeiro ano como docente do 4º ano do Ensino Fundamental, e por essa razão ela ficou como professora excedente na escola onde lecionava. Alguns dias depois, ela recebeu uma ligação sobre uma vaga no Colégio Estadual Sesquicentenário (CISO) e foi em busca de mais informações.

*Dois dias depois eu fui lá, e quando a moça conversou comigo, ela disse que tinha **uma vaga para Professora de inglês**. Eu estava fazendo o curso de Letras: Português e Espanhol. Nunca tinha dado aula de inglês e disse isso para a moça. **Aí ela me disse: “Bobagem, menina... A turma é de 6º ano”*** (TRANSCRIÇÃO ENCONTRO 1 – Parte II).

Como Raquel Luz tinha apenas um ano de concursada, ficou com medo de recusar a vaga. O resultado disso, segundo ela, foi o seguinte: “*comecei a estudar e pesquisar tanto que eu acho que sei cantar até hoje, e direitinho, a música Endless Love. Fiz várias atividades com os meninos e foi tudo muito bonitinho*” (TRANSCRIÇÃO ENCONTRO 1 – Parte II).

Ela destaca que, nesse contexto, foi a música que fez com que ela conseguisse dar aula de inglês e vencer aquele ano letivo, que “*foi, assim, cheio de medos e limitações porque eu não sei inglês*” (TRANSCRIÇÃO ENCONTRO 1 – Parte II). Quando esse ano letivo acabou, surgiu a possibilidade de o espanhol entrar na grade curricular da escola, logo ela assumiu a disciplina, e uma professora de inglês chegou para assumir a vaga que ocupava. Raquel Luz finalizou esse relato dizendo que conversou com a diretora sobre como tinha sido difícil, mas ela falava que os resultados tinham sido muito positivos.

A participante lembrou ainda de como se comportava quando a nova professora de inglês, buscava conversar com ela nesse idioma:

*Aí, olha o que aconteceu... Agora não é pra rir, não, tá bom? A colega vinha falar comigo as coisas em inglês, e eu não sabia nada e morria de vergonha. Ela vinha falar ou perguntar alguma coisa e eu pensava: o que ela tá falando? Eu sempre fugia dela* [risos] (TRANSCRIÇÃO ENCONTRO 1 – Parte II).

Depois de 20 anos de sala de aula, Raquel Luz avaliou, não só na sua narrativa autobiográfica, mas também nos encontros síncronos remotos da formação continuada, que gosta de ensinar, “*mas, seguramente, já amei*” (DADOS COLETADOS: NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA). Nesse sentido, ela observou que, atualmente, parte significativa dos estudantes não gosta da escola, e lá permanece apenas para concluir o Ensino Médio:

*alunos que não foram alfabetizados e simplesmente se colocam à margem do processo, alunos que não manifestam interesse pela Língua Espanhola, alunos robotizados pela era digital e nada que esteja fora deste contexto considera, alunos que querem aprender e conhecer melhor a língua, mas em quantidade mínima... São muitas situações que me desmotivam, e, claro, isso reflete na desmotivação dos alunos* (DADOS COLETADOS: NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA).

A participante observou, ainda, que os professores são salvos pela relação interpessoal com seus estudantes. Apesar de não conseguir os resultados que almeja na

Língua Espanhola, cada ano faz novas amizades, pois os alunos, em suas palavras, “*amam quando eu entro nas loucuras deles de bater papo, ouvir desabafos... Inclusive, quando tento usar essas situações pra aula em si, eles não conseguem visualizar que tento valorizar as interações pra fluir a aprendizagem*” (DADOS COLETADOS: NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA).

Diante das reflexões e atividades remotas realizadas na formação continuada e tendo como base a metodologia dos Jogos Teatrais, a participante relatou, em sua colagem descritiva, que se sentiu bastante desafiada, além de um certo medo, mas “*a empolgação da formadora e olhar reflexivo acerca da necessidade do diferente para envolver os alunos numa aprendizagem mais interativa e significativa deram um ‘gás’ e ânimo [para] a realizar*” [as atividades] (DADOS COLETADOS: COLAGEM DESCRITIVA).

**Figura 13 — Como Raquel Luz se sentiu com a ideia de utilizar os J.T nas aulas de LE**

Fonte: colagem descritiva de Raquel Luz



Nas reflexões propostas sobre como ela se sente ao ensinar espanhol, Raquel Luz revelou que passa por um misto de sensações: “me sinto disposta, amiga, estudiosa, indisposta diante do descaso da maioria dos alunos, angustiada por ver que o próprio

sistema põe a Língua Espanhola em último plano” (DADOS COLETADOS: COLAGEM DESCRITIVA).

**Figura 14 — Como Raquel Luz se sente ensinando espanhol.**



Fonte: colagem descritiva de Raquel Luz

No contexto do Ensino Médio, em relação à desvalorização da Língua Estrangeira e, conseqüentemente, dos profissionais da área, Raquel Luz reflete, com “tristeza, angústia e desesperança”, sobre o significado de dar aula de espanhol na escola pública. A figura a seguir, portanto, ilustra esse emocional da participante.

Figura 15 — Significado de dar aula de espanhol na escola pública



Fonte: colagem descritiva de Raquel Luz

A participante frisou que o cenário da Língua Espanhola é muito triste, pois ela nem sequer consta nos programas e grades escolares. E, na experiência de sala de aula, todo contexto caótico, na perspectiva do ensino-aprendizagem, por vezes, faz com que ela se faça a seguinte pergunta: “*o que eu estou fazendo aqui?*” (DADOS COLETADOS: COLAGEM DESCRITIVA). Nesse sentido, Raquel Luz fez uma reflexão sobre sua imagem como docente de Língua Espanhola nesse momento de sua jornada, como pode ser vista na Figura 16, na próxima página.

**Figura 16 — Imagem símbolo da percepção de Raquel Luz como professora de LE**

*Apesar de não saber onde ir, acredito que o melhor seja...*



*Afinal...*



Fonte: colagem descritiva de Raquel Luz

Destacamos, ainda, suas percepções sobre como a escola, os estudantes e ela mesma têm se mobilizado, diante do retorno das aulas na rede estadual, por meio do ensino remoto. No que tange ao contexto escolar, Raquel Luz declarou:

***Escola fantástica. Equipe muito envolvida. Emoção total! Tenho visto uma mobilização efetiva. Quem tem mais facilidade com essas ferramentas tem sido super disponível. por isso me assusta o investimento que a escola está fazendo e, em contrapartida, o retorno que já podemos perceber dos alunos. A conta não fecha (TRANSCRIÇÃO ENCONTRO FINAL).***

Na sua percepção, o avesso de toda dedicação do corpo docente para esse retorno não é a dedicação e foco dos estudantes. Em seus relatos sobre esse ponto, percebemos medo e angústia como ecos de uma percepção docente construída ao longo dos últimos anos. Sobre os estudantes, observemos o seguinte diálogo:

RL: *Estou assustada.*

T: *Com o que exatamente? O contexto no geral ou algo mais específico?*

RL: *Os meninos não estão levando a sério. Tivemos lives, e nos chats eles xingam demais e estão fazendo memes nos grupos das salas que já foram feitas (TRANSCRIÇÃO ENCONTRO FINAL)<sup>7</sup>.*

Somada à questão sobre o comportamento dos alunos, foi ressaltada, pela participante, a impossibilidade de criar abordagens criativas no contexto do retorno das aulas, considerando que as demandas da Secretaria de Educação do estado da Bahia foram centralizadas no livro didático. Segundo ela *“foi pedido para trabalharmos com o livro, por ser um material que os alunos já têm e pra gente ver como eles vão reagir. **Acredito que esses primeiros meses vão ser mais tradicionais, justamente por essas orientações**”* (TRANSCRIÇÃO ENCONTRO FINAL).

Finalizamos a análise do perfil de Raquel Luz pondo em evidência sua avaliação da Formação Continuada Remota e observando que houve um emoionar — na participante — que fluiu entre o desânimo e o medo, sendo deslocado para o desafio de fazer um novo caminho na sua prática docente:

*Nossa, muito positiva. Eu me senti bem desafiada. Apesar de estarem um momento muito difícil por várias perdas familiares, consegui me integrar na medida do que foi possível e avalio como muito positiva mesmo. Ouvi colegas, compartilhar vivências, sabores e dissabores, e o mais interessante com uma formadora nota 1000000000000 em animação, empolgação, concentração, energia super alto astral (DADOS COLETADOS: QUESTIONÁRIO FINAL).*

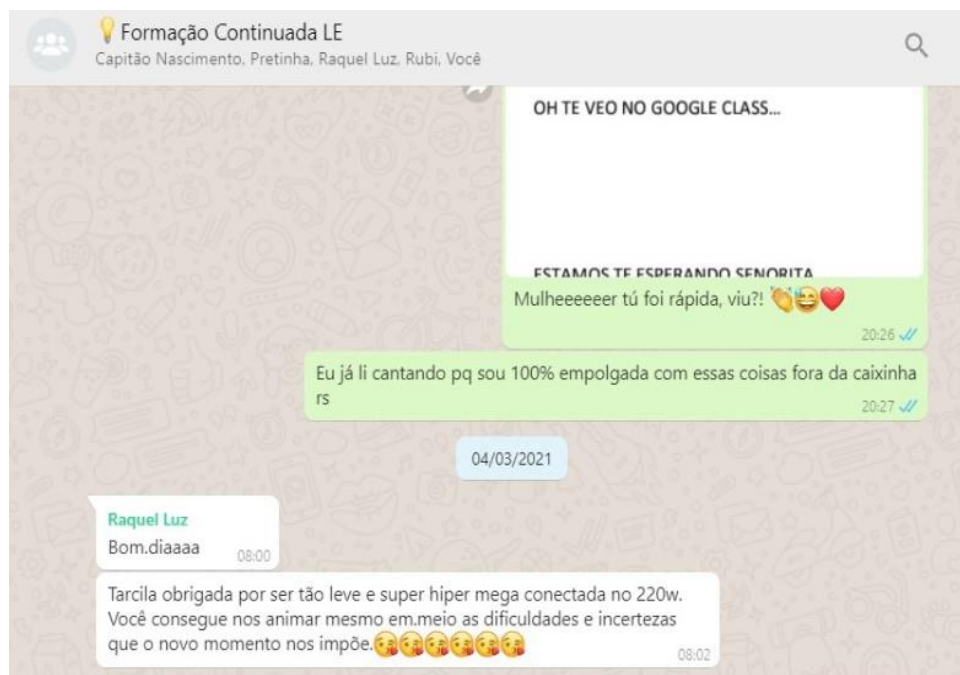
A participante também pontuou que, a partir dos momentos da formação, se questionou internamente sobre poder ir mais além do que se propôs até o momento. Na captura de tela a seguir, Raquel Luz disserta sobre essas emoções:

---

<sup>7</sup> Raquel Luz (RL), Tacila (T).



**Figura 17 — Reflexão de Raquel Luz sobre a Formação Continuada Remota**



Fonte: captura de tela do grupo da Formação Continuada no WhatsApp

Nesse refletir, Raquel Luz, por fim, observou que talvez aí estivesse seu norte para uma possível mudança, e “*quizás*” o recomeço de uma adormecida história de amor: “*Eu-professora-Espanhol*” (DADOS COLETADOS: QUESTIONÁRIO FINAL).

### 5.3.3. Rubi

Itabunense, filha, esposa, mãe de três meninos, professora mestra em Letras: Linguagens e Representações (PPGL-UESC), e apaixonada pela docência — assim Rubi se apresentou ao longo da Formação Continuada Remota. A escolha do seu pseudônimo justifica-se por uma questão religiosa: a participante é evangélica e, em um dos seus aniversários, recebeu um cartaz de amigos da igreja que frequenta com uma passagem bíblica que comparava a mulher virtuosa com um rubi.

Na Educação Básica, sempre gostou das aulas de Língua Estrangeira (Inglês), e no Ensino Fundamental teve uma professora fantástica. A participante destacou que “*amava as aulas dela, com música, a pronúncia perfeita. [Houve] Uma professora da 8ª série, que não lembro o nome, mas eu gostava muito das aulas também*” (DADOS

COLETADOS: NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA, grifo nosso). Nessa época, Rubi fazia todas as atividades do livro. Como aprendia com facilidade, duas colegas pagaram para ela as ensinasse, pois aprendiam melhor desse jeito. Já no Ensino Médio, as experiências com a aprendizagem de Língua Estrangeira não foram tão boas:

*eu não consigo me lembrar dos professores de inglês do 1º e 2º ano, mas lembro do [professor] 3º. Tudo era nesse sistema que Pretinha falou, mas, quando chegávamos na prova, era muito texto e todo mundo tirava nota baixa. Só que eu tive minha fase roqueira e era fã dos Guns n' Roses; então, eu gostava de ouvir as músicas e ficar traduzindo. Eu comprava as revistas, e algumas vinham com as letras traduzidas, mas eu gostava mesmo era de traduzir. Isso me deu muito vocabulário de língua inglesa. Quando eu ia para a prova, conseguia tirar meu 7, 7,5 e até 8, mas os colegas perdiam feio (TRANSCRIÇÃO ENCONTRO 2).*

As avaliações não eram compatíveis com o nível da aula ministrada pelo professor, mas Rubi conseguia se sair bem porque ouvia muita música do *Guns n' Roses* e do *Skid Row*, as quais traduzia. Isso lhe deu uma boa noção de vocabulário. Nesse aspecto, o processo de aprendizagem de Rubi assemelha-se com o do Capitão Nascimento, pois ambos tiveram, na música, o caminho para a autonomia da construção do seu vocabulário em Língua Inglesa. Sobre essa questão, a participante informou que, juntamente com seus colegas, fez uma solicitação para que seu professor de inglês adequasse a metodologia das aulas com as provas, pois elas eram cheias de textos que a turma não conhecia.

Na transição do Ensino Médio para o Superior, a participante fez o primeiro vestibular para o curso de Direito, mas não foi aprovada. No ano seguinte, não tentou por não ter estudado, e foi para o cursinho pré-vestibular para se preparar. Até o meio daquele ano, Rubi não sabia ao certo para qual curso iria prestar o vestibular: “queria fazer em São Paulo, Viçosa, queria fazer em vários lugares. Só que nesse processo de indecisão **eu passei primeiro no concurso para assistente administrativo da UESC**” (TRANSCRIÇÃO ENCONTRO 2). A aprovação realinhou suas perspectivas e metas pessoais, direcionas, então, para a graduação em Letras, na UESC.

*É interessante fazer esses relatos e relembrar como fui de estudante de inglês a professora de Espanhol. O fator decisivo foi minha aprovação no concurso para Técnico Administrativo da UESC. Essa aprovação, e posse em 1998, me fez tomar a decisão de fazer vestibular apenas na UESC. Escolhi letras com Espanhol, apesar da minha professora de cursinho dizer que eu não tinha condições de responder uma prova aberta de espanhol no vestibular da UESC, sem ter, no*

*mínimo, dois anos de curso* (DADOS COLETADOS: NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA).

No relato supracitado, reconhecemos as marcas de uma rede de conversações pautada na cultura patriarcal (MATURANA *et al.*, 1997), justamente quando a professora do cursinho responde ao pedido de Rubi, lançando sobre ela a sua superioridade e a “incapacidade” da participante de aprender o espanhol em menos de dois anos. O fato de Rubi projetar, como parte de sua identidade, a resiliência para enfrentar dificuldades será evidenciada nos próximos parágrafos (TRANSCRIÇÃO ENCONTRO 2).

Na época em que se preparava para ingressar na UESC, Rubi fez aulas de espanhol com um colega de trabalho, que mais tarde se tornou seu professor de espanhol no curso de Letras. Ela passou em terceiro lugar para o curso, no turno noturno, e fez questão de mandar o recado para a professora de espanhol do cursinho, já que a filha dela era sua colega.

*Coincidiu que um amigo, hoje professor da UESC, trabalhava comigo, já era professor de espanhol e me deu aulas. **Eu fui para essa prova aberta, errei só duas questões e fiquei em 3º lugar na turma do noturno.** Eu fiz questão de mandar um recadinho para a professora, através da filha dela, que era minha colega de cursinho: diga para sua mãe que eu agradeço muito as aulas que ela me deu, pois eu passei em terceiro lugar para Letras, com o espanhol* (TRANSCRIÇÃO ENCONTRO 2).

A participante chamou a atenção para o fato de ter feito uma disciplina optativa no campo da Tradução, e cada aula era uma estratégia de ensino-aprendizagem simples, mas aplicável, que ela aprendia com sua professora nessa ocasião. Ela explicou que, “*muito do que ela [a professora] fazia conosco, eu usei no estágio e em sala de aula*” (DADOS COLETADOS: NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA). Refletindo sobre sua carreira como docente de espanhol, tanto nas ferramentas qualitativas quanto nos encontros síncronos da formação continuada, Rubi relevou não só realizações, mas também inquietações.

Nesse sentido, ela observou que sempre pensa em como seria “*massa usar a cozinha do Colégio Modelo para fazer um doce argentino, por exemplo*” (TRANSCRIÇÃO ENCONTRO 2). Além disso, pontuou que 2019 foi um ano de marcas positivas, por ter conseguido fazer um pouco do que acredita que deve ser o ensino de Língua Espanhola. Rubi disse que sempre sentiu falta de liberdade para usar os espaços da escola, pois isso lhe ajudaria a aproximar os estudantes das experiências com a língua,

o que, por consequência, emanciparia o processo de ensino-aprendizagem da exclusividade do livro didático.

Ainda sobre as possibilidades de inovação pedagógica, Rubi trouxe à tona a vivência realizada, por ela, em parceria com a autora desta pesquisa, em outubro de 2019, na qual estudantes de espanhol, do 2º ano do Ensino Médio, do turno vespertino, do Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães, tiveram a oportunidade de interagir com estudantes de pós-graduação da UESC, nativos de países da América do Sul e que tinham, portanto, o espanhol como língua nativa.

*Aquela vivência, na qual você trouxe, para a escola, Tacila, [...] estudantes de várias áreas da pós-graduação da UESC e falantes nativos do espanhol, foi um alargar de horizontes inesquecível para os nossos alunos. Foi um compartilhar de culturas sem igual. Eu sempre digo para eles: “Eu nunca fui nem no Paraguai comprar muamba, mas eu sei que vocês podem ter a oportunidade que eu talvez nunca tenha”. Eu contei para eles que a senhora que me ajudava em casa foi para Portugal, pois o filho dela está morando lá. E de lá para Espanha é um pulo. Olha as voltas que o mundo dá! Ela nunca imaginou que isso era possível, mas olha onde ela foi parar (TRANSCRIÇÃO ENCONTRO 2).*

Nos encontros e atividades propostas pelas ferramentas qualitativas, Rubi demonstrou uma performance animada e colaborativa na oralidade, mas suas respostas escritas revelaram seus medos e contrastes. Nesse sentido, reconhecemos que o sofrimento dos professores de Língua Estrangeira pode ser percebido ao longo de suas trajetórias ou acionado diante de contextos específicos da consolidação na carreira (ARAGÃO, 2019).

Percebemos isso quando, por exemplo, na formação continuada, ela demonstrou empolgação com a possibilidade de utilizar a metodologia dos Jogos Teatrais, a fim de engajar os estudantes, mas, na sua colagem descritiva, ela citou a timidez e o desconforto como emoções dominantes em relação a esse processo.

**Figura 18 — Como Rubi se sentiu com a ideia de utilizar os J.T nas aulas de LE**



Fonte: colagem descritiva de Rubi

E a captura de tela, a seguir, demonstra o fluir do seu emocionar entre o medo e a empolgação.

**Figura 19 — Movimentação de Rubi, após a experiência prática – remota com os JT.**



Fonte: captura de tela do grupo da Formação Continuada no WhatsApp

Uma possível explicação sobre essa dualidade pode ser fundamentada no fato de Rubi gostar de falar o espanhol, mas não se sentir tão à vontade, hoje, quanto antes. Uma das razões que limitam o desenvolvimento da oralidade dos professores de Língua Estrangeira centra-se na expectativa de que eles falem como nativos, fato que gera emoções, situações e ambientes de ensino-aprendizagem limitantes (BONGESTAB *et al.*, 2014).

Ela pontuou, na sua entrevista semiestruturada, que os alunos acabam a desestimulando, pois, quando ela começa a falar em espanhol, eles lhe pedem para parar, pois não estão entendendo nada. Essa realidade é contraditória, pois “*eles querem aprender a falar espanhol, mas não querem que nós professores falemos*” (DADOS COLETADOS: ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA).

Já sobre o seu sentir como docente de espanhol, notamos que a participante se sentia feliz, embora sobrecarregada com tantas demandas que surgiram ao longo do tempo, combinadas com a desvalorização da disciplina no Ensino Básico.

**Figura 20 — Como Rubi se sente ensinando espanhol**



Fonte: colagem descritiva de Rubi

Já na questão sobre o ensino de LE nas escolas públicas, Rubi reflete que é um lugar de desafios e prazeres, que poderia ser melhor; contudo, para que isso fosse concretizado, seria necessário que o MEC revisse suas políticas concernentes a essa questão (DADOS COLETADOS: ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA).

A ausência de um programa de incentivo que possibilite aos professores a imersão na língua por meio de viagens transculturais, tendo, assim, contato com falantes nativos, foi um dos aspectos destacados pela participante, que considera o aspecto cultural da língua como fundamental para o processo de ensino-aprendizagem.

**Figura 21 — Significado de dar aula de espanhol na escola pública**



Fonte: colagem descritiva de Rubi

Outro ponto que deveria ser revisto para melhoria do ensino na escola pública está centralizado nos livros didáticos. Segundo a participante, eles trazem uma proposta de ensino de leitura sem que o estudante tenha noção de nada, por meio dos “*textos longos, com perguntas de difícil interpretação para estudantes que, em sua maioria, nunca tiveram aulas de ELE (Espanhol como Língua Estrangeira)*” (DADOS COLETADOS: ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA, grifo nosso).

Reconhecemos que existem semelhanças entre o emocionar de Rubi e o de Raquel Luz diante das perspectivas sobre o ensino de espanhol na escola pública. Com a implementação da BNCC (BRASIL, 2018a) e a exclusão do espanhol como Língua Estrangeira no Ensino Médio, ambas fluem entre o amor pela profissão docente e a insegurança que essa nova configuração gerou. As duas professoras são, exclusivamente, dedicadas ao espanhol e, diante desse contexto, a tendência natural é que fiquem excedentes dentro do Núcleo Territorial de Educação (NTE-5).

Também vale ressaltar que sua imagem como docente de espanhol está alicerçada nos desafios propostos pelo processo de transformação do ensino presencial em remoto, considerando o contexto pandêmico. Rubi se percebe entre livros e telas, buscando colocar em prática as aprendizagens que adquiriu em 2020, fazendo diversos cursos para sua formação continuada.

**Figura 22 — Imagem símbolo da percepção de Rubi como professora de LE**



Fonte: colagem descritiva de Rubi.

Nesse contexto, uma de suas preocupações são as últimas turmas de espanhol que a escola terá, considerando o contexto de implementação do Novo Ensino Médio. Em 2020, as turmas de 1º ano não tiveram mais a disciplina espanhol; em 2021, as turmas de 3º ano são as últimas; e ela não sabe o que vai acontecer com ela e com as outras duas



colegas, “já que a BNCC retirou essa disciplina do currículo escolar” (DADOS COLETADOS: ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA).

*Sinceramente, eu não tenho ideia do que vai acontecer. O que nós ouvimos nesse caminho foi que se um aluno não tivesse acesso à internet, o ano letivo não voltaria. Ou seja, ao invés de oportunizar o acesso desse aluno ao contexto remoto, seguimos paralisados em 2020* (TRANSCRIÇÃO ENCONTRO 3).

Rubi destacou o processo de tentativas da escola em se manter próxima dos estudantes, desde o começo da pandemia, em 2020, mas pontuou que o fato de 2021 ser um ano letivo no sistema “dois em um” gera muitas incertezas e inseguranças para professores e estudantes. A participante revelou seu desejo e esperança de que as novas tecnologias sejam usadas e que os estudantes estejam mais motivados para esse retorno. Ela concluiu refletindo: “*eu e todos os professores estamos sendo desafiados para aprender a lidar com essas tecnologias. Acredito que esse é o caminho*” (TRANSCRIÇÃO ENCONTRO 3).

Para finalizar, evidenciamos as percepções de Rubi sobre a formação continuada, de acordo com suas respostas do Questionário Final, pois a participante deu ênfase para o aspecto das memórias ruins como possíveis direcionamentos para sua reflexão e prática docente:

*Lembrar das experiências ruins com a aprendizagem de Língua Estrangeira na Educação Básica e dos bons exemplos que tive na graduação servem de orientação para a educadora que eu quero ser e para as experiências que eu quero que meus alunos tenham* (DADOS COLETADOS: QUESTIONÁRIO FINAL).

A participante concluiu afirmando que essa formação foi importante para que ela pensasse ainda mais nos seus alunos e em aulas que sejam atrativas, cuja aprendizagem seja significativa e divertida.

#### 5.4. Análise comparativa dos documentos de pesquisa

Apresentamos as tessituras das teorias que fundamentam nossa pesquisa colaborativa e dos dados coletados por meio das transcrições dos áudios gravados nos encontros síncronos remotos da formação continuada, capturas de tela do WhatsApp e das ferramentas qualitativas respondidas por Capitão Nascimento, Pretinha, Raquel Luz e Rubi.

Na seção a seguir, recuperamos pressupostos teóricos sobre Jogos Teatrais e a relação entre linguagem e emoções, tendo a prática reflexiva no contexto da formação de professores de Língua Estrangeira como um caminho necessário, embora limitado, ao se considerar o cenário da pandemia de covid-19.

##### 5.4.1. Jogos Teatrais e emoções na prática reflexiva dos professores de línguas estrangeiras

Reconhecer a relevância das emoções dos professores de Língua Estrangeira a partir de práticas reflexivas fomentadas no contexto da formação continuada mostra-se como um caminho em processo de expansão no contexto da Linguística Aplicada. Tais estratégias interferem nos resultados qualitativos no ensino-aprendizagem, bem como nas emoções e linguagem dos professores (e de seus estudantes) que constroem e reconstroem suas identidades na sala de aula (ARAGÃO, 2019).

Sendo assim, ancoramos esta análise comparativa na Biologia do Conhecer (BC) e em relação com sua perspectiva sobre as relações entre linguagem e emoções, considerando que reflexões sobre essa questão contribuem para seu entendimento como ferramenta de conscientização relacional e do desenvolvimento humano (MATURANA *et al.*, 1997). O fomento da reflexão sobre as emoções na formação inicial e continuada dos professores de Língua Estrangeira tende a promover transformações positivas naqueles que participam das atividades propostas (ARAGÃO; DIAS, 2018; ARAGÃO, 2019; COELHO, 2011; FERREIRA, 2017; SILVA, 2020).

As atitudes de Capitão Nascimento, Pretinha, Raquel Luz e Rubi foram moduladas pelas emoções que experimentaram e compartilharam durante a Formação Continuada Remota, comprovando, assim, que fluíram de um domínio de ações a outro, entrelaçando

o emocionar (fluir de uma emoção para outra) com o linguajar (estar na linguagem) durante o processo reflexivo proposto (MATURANA *et al.*, 1997).

A necessidade de empreendermos no contexto do Ensino Médio um ensino de Língua Estrangeira brincante e com foco maior na fluência do que a precisão gramatical (ASSIS-PETERSON; COX, 2013) trouxe, para nossa pesquisa, a metodologia dos Jogos Teatrais (SPOLIN, 2014) como uma alternativa de experimentação, reflexão e prática aplicada para a formação continuada. Para o aprofundamento de tal prática reflexiva, a vivência de uma oficina presencial era fundamental, pois o brincar–jogar acontece quando estamos concentrados no aqui e agora da brincadeira (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004).

O contexto de realização da nossa pesquisa foi entrecortado pela pandemia do coronavírus, situação que, associada com a prospecção (anterior ao cenário pandêmico) de implementação do Novo Ensino Médio, no Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães, em Itabuna-BA, em 2020, e a exclusão do espanhol como disciplina do Ensino Médio, promoveu o emocionar dos participantes. Desde já, destacamos o fato de os participantes, professores concursados, expressarem emoções negativas relacionadas com a docência no ensino público e o contexto pandêmico, corroborando, assim, que essas emoções podem ser expressadas em todas as fases da profissão (ARAGÃO, 2007, 2011, 2019; BARCELOS, 2013, 2015).

A seguir, apresentamos um comparativo das emoções dos nossos participantes em função do processo reflexivo individual e coletivo experimentado por eles. A fim de aperfeiçoar a visibilidade dessas emoções, subdividimos os recortes temáticos em três eixos: a) **Jogos Teatrais** (utilização da metodologia teatral no ano letivo de 2021); b) **Docência em Língua Estrangeira na escola pública**; e c) as impressões dos participantes sobre a **Formação Continuada Remota**.

Figura 23 — Emoções dos participantes no período da pesquisa colaborativa

	Capitão Nascimento	Pretinha	Raquel Luz	Rubi
JOGOS TEATRAIS	O professor de inglês fluiu entre o emocionar que validou os Jogos Teatrais como uma ideia positiva e interessante, mas desafiadora pelo contexto pandêmico e a implementação do ensino remoto na rede pública estadual.	A docente de inglês manifestou se sentiu motivada, desafiada e feliz, embora reconhecesse a necessidade de uma vivência prática com os Jogos Teatrais para ser apta para utilizá-los nas aulas.	A professora de espanhol teve um emocionante que fluiu entre o medo de tentar e a motivação em ser desafiada para um ensino mais criativo, através dos Jogos Teatrais.	A docente de espanhol apresentou um fluir entre a animação para o uso dos Jogos Teatrais no retorno das aulas e o desconforto por se sentir tímida em ser parte ativa de uma intervenção teatral.
DOCÊNCIA EM L.E. NA ESCOLA PÚBLICA	Realização é o sentimento que o define como professor, pois acredita que sua prática gera um ambiente de aprendizagem concreta e descontraída, tendo parceria com seus alunos.	Gosta de ensinar, pois na docência experimenta desafios e alegrias. Percebe o ensino remoto como um desses desafios, tanto que isso aparece recorrentemente na sua colagem descritiva.	Desmotivada, angustiada, triste e em um cenário de desesperança. Mesmo com a exclusão do espanhol do Ensino Médio, segue estudando para recuperar o amor pela docência.	O fluir das suas emoções se movimenta entre a felicidade e a frustração, justificada pela situação do espanhol na Educação Básica e a falta de interesse dos alunos em aprender por meio da oralidade.
FORMAÇÃO CONTINUADA REMOTA	Alegria, descontração e motivação destacaram-se como emoções do participante. Além disso, destacamos que ele considerou que a relação entre a universidade e a escola pública, por meio dessa pesquisa, foi fortalecida.	Alegria, animo e foco são as emoções destacadas pela participante. Além disso, destacamos que ela considerou as atividades (ferramentas qualitativas) como positivas para seu processo reflexivo.	Motivada, tanto pelo processo de reflexão coletiva como pelo ambiente positivo e alegre dos encontros remotos. Afirmou que essa experiência pode ser propulsora do seu recomeço, fazendo com que recupere o amor por ensinar.	A participante se sentiu reflexiva sobre as alegrias e tristezas do ser docente de L.E. Percebeu esse tempo de compartilhar vivências e emoções com os colegas, positivo para o reconhecimento das mudanças necessárias.

Fonte: elaboração própria

Inicialmente, destacamos o fato da proposta de formação continuada, intitulada “Jogos Teatrais e a área de linguagens no contexto pós-pandemia”, ter sido idealizada na modalidade presencial, mas realizada remotamente, pelo agravamento do contexto pandêmico. A de se realizar a oficina de forma presencial, na qual o fluxo da energia do jogo circula entre todos os jogadores (SPOLIN, 2014), foi considerada, por todos os participantes, como um fator que limitou a experiência dessa metodologia. O processo de jogar, refletir, discutir e aprender, como proposto pelos Jogos Teatrais (KOUDELA, 2002; SPOLIN, 2014), demanda a presencialidade para a atmosfera de uma oficina ideal, pois é nesse espaço que a atitude de cada jogador revela sua realidade, comportamento e emoções.

A experiência remota do jogo “Blablação— Improvisação”, associada com a eminência do retorno das aulas na rede pública estadual, em março de 2021, gerou um fluir, no emocionar dos participantes, que se movimentou entre o interesse e a motivação por tentar algo novo, como avesso da timidez e insegurança, considerando a ausência do contato presencial com esse Jogo Teatral. Nesse sentido, avaliamos que houve um “tiro em falso”, fenômeno que acontece quando o jogo não consegue estabelecer, nos jogadores, um interesse real e pulsante (SPOLIN, 2014). É evidente que esse aspecto, associado com todo o cenário de limitações impostas pela pandemia, retirou, como pretendíamos, a possibilidade real de que a experiência entre os participantes colaborasse para o aprofundamento da teoria e suas movimentações em uma rede de conversações matrísticas (MATURANA *et al.*, 1997).

Além disso, como o desenvolvimento dos encontros aconteceu entre dezembro de 2020 e março de 2021, percebemos que o fluxo de demandas atribuídas aos professores pela Secretaria de Educação do estado da Bahia (SEC-BA) e o Núcleo Territorial de Educação (NTE-5) contribuiu para que as emoções dos participantes avançassem para um espaço de medos, inseguranças e ansiedades — tanto é que a ideia criada durante os encontros de fazermos uma intervenção teatral, com base nos Jogos Teatrais, para o chamamento ativo e afetivo dos estudantes, foi descartada pelo grupo, por causa das urgências institucionalizadas para o retorno das aulas.

Assis-Peterson e Cox (2013) questionam o modelo de ensino que prioriza o gramatical e promove a inibição do ensino mais brincante entre professores e estudantes de Língua Inglesa. Essas autoras também destacam a necessidade de metodologias fluídas e que enfatizam emoções como segurança e confiança para o fortalecimento dos falantes de línguas estrangeiras. Como a experiência é fundamental para reflexão (SILVA, 2018), e, no contexto remoto, nossos

participantes não sentiram a energia propulsora do Jogo Teatral, confirmamos a perspectiva de Maturana e Verden-Zöllner (2004): brincamos quando estamos atentos ao que fazemos e no momento em que fazemos.

Diante desse cenário onde emergiram conflitos, dores e incertezas, ajustamos o foco da análise comparativa para o processo reflexivo dos professores de inglês e espanhol sobre suas emoções. Alinhamos, assim, a Biologia do Conhecer (MATURANA *et al.*, 1997), suas relações entre linguagem reflexiva e emoções, bem como a identificação das emoções negativas expressadas pelos professores em todas as etapas de formação (ARAGÃO, 2019).

As pesquisas que investigam as emoções dos professores de Língua Estrangeira em todos os momentos de formação destacam que insatisfação, frustração, raiva, medo, falta de confiança, entre outras emoções negativas, aparecem de modo recorrente (ARAGÃO, 2007, 2011, 2019; ARAGÃO E BARCELOS, 2018; FERREIRA, 2017; SILVA, 2020). É orgânico que, em contextos de mudança nas políticas de ensino, sem negociação com a comunidade escolar, tais emoções sejam manifestadas (FERREIRA, 2017).

Entre os quatro participantes da nossa pesquisa, destacamos Raquel Luz como a docente mais afetada por esse contexto de emoções negativas, bem como a que mais mergulhou na prática reflexiva, percebendo-a como um caminho inicial para recuperar seu amor pela docência em Língua Espanhola.

*Vocês sabem tudo o que eu passei de outubro pra cá, fora o começo da pandemia em março, e é tudo muito complicado pra mim, emocionalmente falando. Então, assim, como professora, eu vejo o que também não aconteceu com os meus alunos? O que eu vou levar para esses alunos? Eu já tenho essa dificuldade com os recursos tecnológicos atrativos. Eu não tenho muita facilidade. Eu tenho curiosidade. **Eu confesso que eu tô um pouquinho tensa sobre o que eu vou fazer e a minha predisposição emocional. Eu estou aberta a, pelo menos, tentar caminhar junto, né?** Eu sei que não vai ser fácil e estou me sentindo um pouco insegura. E tem outra problemática sobre o Espanhol: a nossa ausência nesses cadernos de aprendizagem que vão ser utilizados. **É tudo para o inglês, e para o sistema do espanhol não existe**[nada] (TRANSCRIÇÃO ENCONTRO 3).*

Além do contexto da docência, questões de ordem familiar afetaram seu emocionar. Como a participante faz um constante investimento no cuidar de suas emoções (DADOS COLETADOS: NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA), notamos que, nas interações remotas e em suas respostas das ferramentas qualitativas, Raquel Luz manifestou um desejo crescente de

se refazer como professora, tendo, na metodologia dos Jogos Teatrais, uma possibilidade de experimentação (DADOS COLETADOS: QUESTIONÁRIO FINAL).

Associado a esse contexto, recuperamos o processo de transição da escola para o Novo Ensino Médio como uma das questões que, desde 2018, mobiliza o emocional de Raquel Luz e Rubi para um espaço de medo, incertezas e desmobiliza suas práticas docentes, já que a Língua Espanhola deixou de ser válida como disciplina do Ensino Médio. De acordo com Pretinha e Rubi, de certa forma, os caminhos determinados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estavam mobilizando os processos de formação continuada ofertados pela SEC-BA (TRANSCRIÇÃO ENCONTRO 3). Raquel Luz reconheceu que sua prática como docente de espanhol estava sendo mediada por emoções como desmotivação, tristeza e angústia, por causa do cenário de desesperança para o ensino de espanhol, no Ensino Médio da rede pública.

Barcelos e Aragão (2018) destacam que medo, falta de confiança para falar a língua, experiências de raiva e frustração no ensino e aprendizagem prevalecem na pesquisa sobre a formação dos professores brasileiros de Língua Inglesa. Esta pesquisa evidência a prevalência dessas emoções, de forma consistente, nas práticas reflexivas de Raquel Luz e Rubi, professoras de espanhol, que fluíram do amor pela docência para o medo, por causa da desvalorização do idioma na Base Nacional Comum Curricular. O contexto atual das políticas públicas educacionais é movediço para essas professoras, até então estáveis na carreira. Como as duas são docentes exclusivas de Língua Espanhola na rede estadual, com 20 horas-aula cada, tal situação, provavelmente, as colocará à margem dessa transição.

Rubi fluiu, ao longo dos encontros, entre as emoções de timidez e desconforto com os Jogos Teatrais, o que se constituiu como contrapontos da sua busca por conhecimento e aprofundamento de técnicas para a utilização das ferramentas e tecnologias, para operacionalizar sua prática no ensino remoto. Em outras ocasiões, a participante representou o Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães, em Itabuna-BA, participando de formações continuadas para atuar como multiplicadora dos conhecimentos adquiridos (DADOS COLETADOS: QUESTIONÁRIO FINAL). Embora Rubi tenha demonstrado desconforto na escrita das suas reflexões sobre os Jogos Teatrais, destacamos que, na oralidade, ela se posicionava de modo colaborativo e empenhado em animar os outros participantes, conforme destacamos a seguir:

R: *Eu já vou aqui tentar escrever alguma coisa pra gente tentar usar essa técnica como um atrativo para os nossos alunos. Mesmo que a gente não tenha muita fluência nisso, pois falta o presencial nessas experiências inovadoras e diferentes, sabe? **Se a gente vivesse isso no presencial, eu sei que íamos ser muito melhores. Vamos tentar conseguir fazer algo, né?***

P: *Tacila vai ajudar a gente, porque ela tem muita técnica de Teatro. Eu acho que dá pra tentar sim...*

CN: *Eu quero fazer, mas sinto que essas próximas semanas podem nos prender muito com as demandas da SEC. **Precisamos, primeiro, entender como isso vai funcionar pra saber se conseguimos fazer isso agora ou a partir do primeiro trimestre das aulas.***

RL: *Seria muito bom fazer algo divertido nesse começo do ano, mas eu acho que a gente não vai conseguir por causa desse caos. Ainda está tudo muito incerto, entende? Talvez a gente tenha que fazer isso mais pra frente mesmo (TRANSCRIÇÃO ENCONTRO 3)<sup>8</sup>.*

De acordo com Aragão (2007, 2019) e Barcelos (2013, 2015), emoções são comportamentos expressados na convivência social. No ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, as interações interpessoais entre professores e estudantes podem reforçar crenças limitantes ou criar novos caminhos para um emocional que flua, por exemplo, do medo para a coragem, mesmo em tempos adversos para a LE no contexto do Ensino Médio. Embora Rubi destaque boas experiências na sua prática docente em 2019, notamos que uma das situações que mais lhe deixam frustrada foi o fato dos seus aprendizes terem interesse pelo espanhol, mas desmotivarem que suas aulas sejam realizadas no idioma (TRANSCRIÇÃO ENCONTRO 2). A felicidade que a participante sente em ser professora na educação pública é confrontada por sua frustração, insegurança e incertezas, quando defronta o desmonte gradativo do espanhol como disciplina do Ensino Médio.

Acreditamos que a preservação da Língua Inglesa no Novo Ensino Médio e que o fato de Capitão Nascimento ter 40 horas-aula na mesma escola pública, além de Pretinha ser docente de Inglês e Produção Textual nos três turnos, protegeram esses participantes de expressarem emoções negativas sobre suas práticas docentes nos encontros da formação continuada.

Capitão Nascimento é o participante que mais fez referência sobre ser adepto a processos reflexivos, anteriores mesmo à Formação Continuada Remota, por julgar essa prática fundamental para a eficiência da sua atuação como docente. Recuperamos, aqui, a percepção de Aragão (2007) sobre o refletir ser o caminho para o surgimento de percepções e primeiros

---

<sup>8</sup> Rubi (R), Pretinha (P), Capitão Nascimento (CN) e Raquel Luz (RL).



passos para mudança, desde que ela seja necessária e desejada. O participante demonstrou confiança na sua prática docente ao longo do processo reflexivo, fato que o faz se sentir realizado em sua profissão. Sua preocupação sobre a probabilidade das professoras que atuam exclusivamente no espanhol tornarem-se “dispensáveis” para o sistema de ensino público destacou-se ao longo dos encontros.

A ideia de que é impossível aprender Língua Estrangeira na escola pública é historicamente alicerçada em políticas públicas que fazem desse capital intelectual algo quase inatingível. Como Pretinha é a professora responsável pelas turmas de 1º ano, precisa criar estratégias para lidar com os medos e resistências dos alunos em relação ao inglês. Coelho (2011) observa que, ao longo do tempo e com uma prática reflexiva acolhedora, novas emoções se estabelecem na profissão docente, gerando, assim, no professor, novos domínios de ação. Nesse sentido, a participante acredita que sua atuação como professora de LE é cheia de alegrias e desafios, mas esse contraponto do cotidiano não afetou seu gostar de ensinar.

Pretinha foi a participante com emoções mais lineares durante a formação continuada. Sua percepção sobre já utilizar metodologias conectadas com a arte para o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa, associada com a crença de que os estudantes gostam e correspondem à sua práxis pedagógica de modo satisfatório, colaborou para que ela manifestasse ânimo e desejo de colocar os Jogos Teatrais em prática logo que fosse possível. Ressaltamos, ainda, que Pretinha foi a única participante que trouxe (cremos que de modo inconsciente), em todas as imagens da sua Colagem Descritiva, representações ligadas ao contexto digital — ícones, emojis e imagens que lhe evidenciavam no meio desse processo de adequação das suas aulas presenciais para o ensino remoto.

No atual contexto de perturbação, falta de esperança, medos e limitações, consideramos que Capitão Nascimento, Pretinha, Raquel Luz e Rubi sentem o Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães, em Itabuna-BA, como um espaço de acolhimento e colaboração entre todas as partes que compõem a instituição. Mesmo com as preocupações sobre a realização de dois anos letivos, a partir de março de 2021, associadas com a percepção da adesão limitada dos estudantes ao retorno das aulas remotas na rede estadual, sublinhamos que os participantes demonstraram a busca individual e coletiva pelo esperar como caminho para o enfrentamento desse período de tanto sofrimento.

Todos os participantes declararam que a união dos professores, gestores e coordenação pedagógica atuou de modo positivo ante os desafios desse momento, a saber, a implementação do ensino remoto na rede estadual em 2021. Esse emoionar que transita do medo para a esperança, pautado na colaboração entre os trabalhadores da Educação Básica, fundamenta-se na rede de conversações matrísticas (MATURANA *et al.*, 1997), pois os professores mais fluentes no ensino remoto compartilharam seus conhecimentos e preencheram muitas lacunas deixadas pelas formações continuadas ofertadas pela Secretaria de Educação do estado da Bahia.

Concluimos essa análise comparativa destacando o efeito que esta pesquisa teve nas emoções desses professores, que, na pandemia do novo coronavírus, experimentaram o agravamento do sofrimento docente, considerando que, nesse momento, imposições sem espaço para reflexão das emoções fortaleceram um sentir negativo. Sobre esse aspecto final, as emoções destacadas pelos participantes foram: alegria, descontração, motivação, positividade, ânimo e foco. O conhecimento das emoções envolvidas no ensino de línguas relaciona-se com a possibilidade de sermos capazes de mudar de emoção e ações, caso o desejo de agir em favor dessa mudança seja reconhecido e atendido (ARAGÃO, 2005, 2007, 2019).

Acreditamos que o processo reflexivo vivenciado por Capitão Nascimento, Pretinha, Raquel Luz e Rubi, analisado de modo individual e comparativo nesta dissertação, confirma o entendimento de outras pesquisas sobre o papel da reflexão na prática docente — principalmente pela perspectiva de que o fomento da reflexão sobre as emoções na formação inicial e continuada dos professores tende a promover transformações positivas naqueles que participam das atividades (ARAGÃO, 2007, 2011; ARAGÃO; DIAS, 2018; COELHO, 2011; FERREIRA, 2017; SILVA, 2020). No caminho trilhado colaborativamente por pesquisadora e participantes, laços afetivos entre os professores foram fortalecidos, bem como a percepção de que é na coletividade que o Ensino Médio sobreviverá na rede pública.

## 6. FECHANDO AS CORTINAS

Nesta pesquisa colaborativa, abordamos a formação continuada de docentes de Língua Estrangeira, no Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães, em Itabuna-BA, baseada nos Jogos Teatrais (JT), como estratégia promotora de um ensino-aprendizagem mais positivo, brincante e fundamentado nas inter-relações entre linguagem, reflexão e emoção. Apoiamos este estudo na literatura da Linguística Aplicada que examina o papel das emoções na formação de professores de línguas estrangeiras (ARAGÃO, 2007, 2019; BARCELOS, 2013, 2015; PADULA, 2016; FERREIRA, 2017; SILVA, 2020), na metodologia dos Jogos Teatrais (SPOLIN, 2014, 2015, 2017) e sua associação com o ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira (BONGESTAB *et al.*, 2014, REIS; COSTA, 2017; SILVA, 2018).

A investigação buscou a) articular o brincar como fundamento inerente ao ser humano, com seus potenciais para o ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira; e b) compreender como a metodologia dos Jogos Teatrais poderia fortalecer a reflexão sobre as inter-relações entre emoção e linguagem no processo reflexivo acerca do ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira; além disso, destacamos a intenção de c) fomentar o fortalecimento da formação continuada através da colaboração entre a Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) e a escola pública.

Respondendo ao primeiro propósito de articulação do brincar como fundamento inerente ao ser humano, com seus potenciais para o ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira, concordamos com Maturana e Verden-Zöllner (2004) sobre o brincar exigir que os jogadores estejam conectados com o “aqui e agora”. Brincar é um ato conectado com o presente; logo, preocupações externas ou contextos adversos podem retirar o foco desse fundamento inerente ao ser humano.

Desse modo, destacamos que o contexto pandêmico, que realinhou o formato da formação continuada da modalidade presencial para a remota, corroborou para que o encontro dos professores-pesquisadores com os JT não fosse tão produtivo quanto o desenhado inicialmente. A esse respeito, Spolin (2014) observa que a energia dos jogadores durante a oficina potencializa as aprendizagens e a energia que circula entre todos os participantes da proposta. Chegamos ao fim da investigação concordando com a perspectiva dos participantes que, ao refletirem sobre o brincar como um caminho para o ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira, sentiram falta da vivência presencial e coletiva da metodologia teatral que fundamentou esta pesquisa.

Em relação à finalidade de compreender como a metodologia dos Jogos Teatrais pode fortalecer a reflexão sobre as inter-relações entre emoção e linguagem no processo reflexivo acerca do ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira, concluímos que não alcançamos esse objetivo original, visto que, na modalidade remota, o jogo foi sentido pelos participantes como método, e não como vivência concreta. Avaliamos que a prática reflexiva dos participantes sobre suas emoções destacou-se como um resultado pontual e alternativo diante dos desafios e impossibilidades que entrecortaram a realização desta investigação. E, nesse sentido, dialogamos com as pesquisas realizadas no contexto da Linguística Aplicada.

A reflexão sobre as emoções dos professores é uma demanda pulsante nas pesquisas desenvolvidas no contexto da formação continuada desses profissionais. Compreendemos o fluir do emocionar dos nossos participantes, bem como o processo de agravamento do sofrimento docente em face do contexto pandêmico e das incertezas geradas pelas políticas educacionais que excluíram a Língua Espanhola da grande curricular do Novo Ensino Médio. A esse respeito, é preciso elucidar que esse processo de reflexão e consciência das práticas aconteceu lentamente, o que nos permitiu reconhecer apenas o início do seu percurso. A transformação permanecerá acontecendo enquanto os participantes seguirem investindo na sua prática reflexiva, uma vez que esta é desenvolvida continuamente.

Os participantes compreenderam, teoricamente, os Jogos Teatrais como uma estratégia para um ensino-aprendizagem mais brincante e conectado com o desenvolvimento da fluência em Língua Estrangeira, mas o contexto pandêmico limitou o processo da experiência do grupo, pois não foi possível realizar uma oficina prática presencial. Tal vivência seria fundante para a construção da memória afetiva dos participantes sobre a experiência do jogar-brincar, bem como do entendimento de como o processo precisa ser conduzido pelo mediador.

Pesquisas colaborativas, cujo cunho seja etnográfico e baseado na pesquisa narrativa, estão apoiadas nas experiências vivenciadas pelos participantes, e por isso apresentam um caráter dinâmico. Assim sendo, enquanto as vivências aconteciam, novos aspectos a serem explorados surgiam no trabalho de campo. Todavia, como o tempo foi um fator limitante (considerando a duração do Mestrado e o contexto pandêmico que impediu que a rede estadual tivesse aulas durante o ano letivo de 2020), deixaremos algumas delas como sugestões para pesquisas posteriores.

Considerando nosso alvo de fomentar o fortalecimento da formação continuada através da colaboração entre a Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) e a escola pública, reconhecemos, nas considerações realizadas pelos participantes ao longo da pesquisa colaborativa, que atingimos tal propósito. Os quatro docentes do Colégio Modelo Luís Eduardo

Magalhães, em Itabuna-BA, colaboraram, voluntariamente, com este estudo e enalteceram a relevância desse tipo de contato entre o Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Representações (PPGL) e a escola pública.

O contexto pandêmico faz do medo um sentimento que envolve as sociedades em distanciamento social (MATURANA, 2020), e ele não nasce sozinho, mas traz consigo angústias e inseguranças (FONSECA, 2020) que reforçam ou inauguram emoções negativas. Capitão Nascimento, Pretinha, Raquel Luz e Rubi compartilharam incertezas, angústias e medos sobre a implementação do Novo Ensino Médio e o apagamento da Língua Espanhola na Educação Básica, potencializados pelo retorno das aulas na modalidade remota, em 2021, e a vulnerabilidade social de grande parte dos estudantes da rede pública.

Contudo, salientamos que nossos encontros remotos foram percebidos pelos participantes como um espaço afetivo, alegre, motivador e seguro para reflexões necessárias no que se refere aos desafios que se levantam para o ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira. Questões como a quantidade reduzida de participantes, atividades (ferramentas qualitativas) realizadas durante os encontros, reflexões sobre ensino-aprendizagem brincante e associadas aos Jogos Teatrais, bem como a forma festiva como os momentos vivenciados eram mediados, foram destacadas como pontos positivos por todos os participantes.

Estabelecemos, colaborativamente e de modo orgânico, um espaço de encontro sem o peso das obrigações impostas rotineiramente. Cada memória e reflexão individual foi acolhida e compreendida espontaneamente pelo grupo, fato que fortaleceu o sentimento de segurança e conexão entre todos. Alinhamos tais resultados com os estudos, realizados por Barcelos e Aragão (2018) e Aragão (2019), sobre a formação de professores precisar trabalhar a reflexão na dimensão emocional da profissão docente a partir do apoio emocional estruturado e continuado, validando, assim, a importância da promoção de espaços seguros para trabalharmos com cognição, emoção e reflexão.

O Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães é uma das instituições de ensino de Itabuna-BA que recebe residentes da graduação de Letras (Português e Inglês) da UESC, fato que colabora para uma relação produtiva desses contextos. Contudo, os participantes sentiram que os encontros contribuíram ativamente e afetivamente nas reflexões sobre o ser docente, considerado o contexto de realização da pesquisa, ou seja, o retorno das aulas do estado em 2021.

Neste trabalho, todos os membros da pesquisa ocuparam a posição de protagonistas e, assim, colaboraram e aprenderam conjuntamente (ARAGÃO; DIAS, 2018); logo, os resultados da pesquisa ampliaram os conhecimentos sobre a educação e formação continuada dos

docentes, trazendo contribuições para a comunidade acadêmica, em particular, e para a comunidade em geral.

Cabe ressaltar também que, sendo uma pesquisa colaborativa centrada na vivência e na experiência conjunta, eu, enquanto pesquisadora, também experimentei o fluir das minhas emoções e reflexões. Creio que, nesta reta final, o que mais me afetou negativamente foi a frustração sobre a impossibilidade da vivência prática com os Jogos Teatrais, já que, na modalidade remota, os participantes tiveram um entendimento pontual do método que demanda a presença real como atmosfera para o jogar.

Levo comigo os sabores e saberes adquiridos ao longo desse percurso com os participantes, pois, além de reforçar os laços do meu voluntariado com essa escola pública, construímos uma rede de afetos pautada no desejo da experiência presencial com os Jogos Teatrais, a ser realizada assim que seja possível e seguro, considerando as prospecções para a vacinação desses professores em 2021. Nesse aspecto, ainda prevemos um retorno aos participantes acerca dos resultados e conclusões, o que ainda não foi possível devido às limitações de tempo e choque de agendas.

Ressaltamos que a proposta da formação continuada com Jogos Teatrais, construída e apresentada nesta dissertação, poderá ser aplicada novamente e em outros contextos, assim que seja possível sua realização no formato original, isto é, presencial. Além disso, já existe uma articulação iniciada com o grupo de pesquisa Formação, Linguagens e Tecnologias (GP-FORTE), do qual faço parte, para a realização de uma Oficina de Jogos Teatrais, disponibilizada para os graduandos em Letras da UESC, pois acreditamos que tal experiência, na formação inicial dos professores de Língua Estrangeira, poderá empreender essa perspectiva brincante já nas experiências de estágio desses estudantes.

A riqueza desta pesquisa colaborativa e de cunho qualitativo está nas experiências, pois, nesse espaço de investigações, menos é mais. Mesmo com as limitações e desencontros experimentados nesse caminho, reconhecemos que a quantidade de informações geradas a partir dos documentos coletados nos indica possibilidades de desdobrarmos a pesquisa em outras publicações ou novos projetos. Por isso, destacamos, por fim, algumas sugestões de estudos posteriores a partir deste ponto de partida: a) Novo Ensino Médio e os professores de Língua Espanhola: carreiras estáveis em um contexto movediço; e b) a arte de ser professor no ensino remoto: Jogos Teatrais, aplicados ao “novo” contexto do ser docente de Língua Estrangeira.

E, no palco da vida, encerro este espetáculo acadêmico vendo as cortinas se fechando, corpo curvado diante da minha plateia de leitores, desejando aplausos e aceitando as críticas

que podem fortalecer o meu caminho como profissional da educação, por meio do tripé ensino – pesquisa – extensão. Meu corpo pulsa no ritmo de todas as emoções que o Mestrado me oportunizou e, mesmo com o cansaço dessa jornada árdua em um tempo potencializador de adoecimentos físicos e emocionais, sei que outros desafios me esperaram. Sinto, resisto e sigo em frente, me alimentando de gratidão, curiosidade, coragem e arte!

## REFERÊNCIAS

- ARAGÃO, Rodrigo Camargo. Cognição, emoção e reflexão na sala de aula: por uma abordagem sistêmica do ensino/aprendizagem de inglês. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 5, n. 2, p. 101-120, 2005. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-63982005000200005](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982005000200005). Acesso em: 20 maio 2020.
- \_\_\_\_\_. Emoções no ensino/aprendizagem de línguas. *In*: ANDRADE, Mariana Rosa Mastrella de (org.). **Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas: múltiplos olhares**. São Paulo: Pontes Editores, 2011. p. 163-189.
- \_\_\_\_\_. Linguajar e emocionar os tempos de crise na formação de professores de línguas. *In*: SILVA, Walkyria Magno; SILVA, Wagner Rodrigues; CAMPOS, Diego Muñoz (org.). **Desafios da formação de professores na linguística aplicada**. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 243-276.
- \_\_\_\_\_. **São as histórias que nos dizem mais: emoção, reflexão e ação na sala de aula**. 2007. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.
- ARAGÃO, Rodrigo Camargo; DIAS, Iky Anne Fonseca. Tecnologias digitais, biologia do conhecer e pesquisa-ação no ensino de línguas. **Texto Livre**, Belo Horizonte, v. 11, n. 2, p. 135-159, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/16797/13558>. Acesso em: 20 mar. 2020.
- ASSIS-PETERSON, Ana Antônia; COX, Maria Inês Pagliarini. Standard English & World English: entre o riso e o choro. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 11, n. 2, p. 153-166, maio/ago. 2013. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2013.112.05>. Acesso em: 18 abr. 2020.
- ASSIS-PETERSON, Ana Antônia; SILVA, Eladyr Maria Norberto da. Os primeiros anos de uma professora de inglês na escola pública: tarefa nada fácil. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 14, n. 2, p. 357-394, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufrpe.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15398>. Acesso em 19 abr. 2020.
- BAITELLO JUNIOR, Norval. **O pensamento sentado sobre glúteos, cadeiras e imagens**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2012.
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Desvelando a relação entre crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas, emoções e identidades. *In*: GERHARTDT, Ana Flávia Lopes Magela; AMORIM, Marcel Avaro; CARVALHO, Álvaro Monteiro (org.). **Linguística aplicada e ensino: língua e literatura**. Campinas: Pontes Editora, 2013. p. 153-186.
- \_\_\_\_\_. Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions, and identities. **Studies in Second Language Learning and Teaching**, Kalisz, v. 5, n. 2, p. 301-



325, 2015. Disponível em: <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/ssllt/article/view/3842/3879>. Acesso em: 7 set. 2020.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira; ARAGÃO, Rodrigo Camargo. Emotions in Language Teaching: a review of studies on teacher emotions in Brazil. **Chinese Journal of Applied Linguistics**, v. 41, p. 506-531, 2018. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/330782561\\_Emotions\\_in\\_Language\\_Teaching\\_A\\_Review\\_of\\_Studies\\_on\\_Teacher\\_Emotions\\_in\\_Brazil](https://www.researchgate.net/publication/330782561_Emotions_in_Language_Teaching_A_Review_of_Studies_on_Teacher_Emotions_in_Brazil). Acesso em: 7 set. 2020.

BONGESTAB, Cristina *et al.* Teatro como ferramenta para ensino/aprendizagem de língua espanhola: relato de experiência. *In: ENCONTRO DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA*, 4.; *ENCONTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA*, 2., 2014, Campina Grande. **Anais** [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2014. p. 1-5. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/9812>. Acesso em: 27 set. 2018.

BRASIL. **Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005**. Dispõe sobre o ensino de língua espanhola. Brasília, DF: Presidência da República, [2017]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2005/lei/111161.htm#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20ensino%20da,eu%20anciono%20a%20seguinte%20Lei%3A&text=2%C2%BA%20A%20oferta%20da%20I%C3%ADngua,regular%20de%20aula%20dos%20alunos](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/lei/111161.htm#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20ensino%20da,eu%20anciono%20a%20seguinte%20Lei%3A&text=2%C2%BA%20A%20oferta%20da%20I%C3%ADngua,regular%20de%20aula%20dos%20alunos). Acesso em: 17 maio 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2019]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 17 maio 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, [2017]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/113415.htm). Acesso em: 17 maio 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Estrangeira. Brasília, DF: MEC; SEF, 1998. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn\\_estrageira.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrageira.pdf). Acesso em: 17 maio 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Ensino Médio. Brasília, DF: MEC; CONSED; UNDIME, 2018a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file>. Acesso em: 20 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 3, de novembro de 2018b. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 224, p. 21, 22 nov.

2018. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622). Acesso em: 17 maio 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria 1.432, de 28 dezembro de 2018c. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 66, p. 94, 5 abr. 2019. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199). Acesso em: 17 de maio de 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o Ensino Médio:** linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, DF: SEB/MEC, 2006. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/profs/reinildes/dados/arquivos/ocem.pdf>. Acesso em: 17 maio 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN + Ensino Médio:** orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, DF: MEC, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Acesso em: 17 maio 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ensino Médio. Brasília: MEC; SEMTEC, 2000. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf). Acesso em: 17 maio 2020.

BRITO, Iremar Maciel de. Jogo teatral na pedagogia da criação cênica. Ensaio sobre a prática pedagógica da linguagem do teatro sob a ótica do jogo. **O Percevejo**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 1-17, jul./dez. 2009. Disponível em: <http://200.156.24.158/index.php/opercevejonline/article/view/527/469>. Acesso em: 3 set. 2020.

CARDOSO, Maria Abadia. Jogos Teatrais na sala de aula: um manual para o professor. **Revista de História e Estudos Culturais**, Uberlândia, v. 4, ano IV, n. 2., p. 1-5, abr./jun. 2007. Disponível em: <https://www.revistafenix.pro.br/revistafenix/article/view/733/697>. Acesso em: 18 mar. 2020.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 8, n. 1, p. 101-122, jan./jun. 2005.

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

FERREIRA, Flavia Marina Moreira. **Emoções de professores de inglês sobre políticas linguísticas de ensino nas escolas públicas.** 2017. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2017. Disponível em: <https://www.locus.ufv.br/bitstream/123456789/10190/1/texto%20completo.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2020.

FONSECA, Ailton Siqueira de Sousa. Hora de dar um tempo para si: o recolhimento em tempos de pandemia. **Revista Brasileira de Sociologia da Emoção**, São Paulo, v. 19, n. 55, Suplemento Especial – Pensando a Pandemia à luz da Antropologia e da Sociologia das

Emoções, p. 195-202, maio 2020. Disponível em: [https://grem-grei.org/wp-content/uploads/2020/05/14\\_Ailton\\_RBSEv19n55abril2020\\_Supl-Especial\\_mai2020.pdf](https://grem-grei.org/wp-content/uploads/2020/05/14_Ailton_RBSEv19n55abril2020_Supl-Especial_mai2020.pdf). Acesso em: 29 ago. 2020.

GALLO, Solange Maria Leda. **O novo Ensino Médio e a linguagem:** uma reforma, muitos sentidos. **Revista Ecos**, Cáceres, v. 27, ano 16, n. 2, p. 230-248, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ecos/article/view/4376/3492>. Acesso em: 29 jul. 2020.

GASPAROTTO, Denise Moreira; MENEGASSI, Renilson José. Aspectos da pesquisa colaborativa na formação docente. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 948-973, set./ago. 2016. Disponível em: [https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2016v34n3p948/pdf\\_1](https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2016v34n3p948/pdf_1). Acesso em: 27 abr. 2020.

KOUDELA, Ingrid Dormien. Apresentação do dossiê Jogos Teatrais no Brasil: 30 anos. **Fênix – Revista de História e Estudos Culturais**, Uberlândia, v. 7, ano 7, n. 1, p. 1-8, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://www.revistafenix.pro.br/revistafenix/article/view/230/215>. Acesso em: 30 abr. 2020.

\_\_\_\_\_. **Jogos teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

LEMONS, Laís Souza. **Ensino/aprendizagem de inglês no Ensino Médio com WhatsApp:** emoções, multiletramento e possibilidades. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguagens e Representações) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2017. Disponível em: <http://www.biblioteca.uesc.br/biblioteca/bdtd/201510112D.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2020.

LOPES, Rodrigo Smaha; SALLES, Jaqueline Laís de; PALLÚ, Nelza Mara. Linguística Aplicada e o ensino de línguas adicionais. **BELT**, Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 281-292, July/Dec. 2018. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/belt/article/view/31113/17647>. Acesso em: 06 set. 2020.

MARTINS, Suellen Thomaz de Aquino. **O impacto do PDPI nas emoções-identidades de professores de inglês**. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguagens e Representações) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2017. Disponível em: <http://www.biblioteca.uesc.br/biblioteca/bdtd/201510118D.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2020.

MATURANA, Humberto *et al.* **A ontologia da realidade**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1997.

MATURANA, Humberto. Sem escuta, respeito mútuo e colaboração, “iremos direto à nossa extinção”, adverte Humberto Maturana. [Entrevista cedida a] Paulina Sepúlveda. Tradução do Centro de Promoção de Agentes de Transformação (CEPAT). **Revista IHU On-line**, São Leopoldo, 7 maio 2020. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/598691-sem-escuta-respeito-mutuo-e-colaboracao-iremos-direto-a-nossa-extincao-adverte-humberto-maturana>. Acesso em: 28 maio 2020.

MATURANA, Humberto; VERDEN-ZÖLLER, Guerda. **Amar e brincar:** fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia. Tradução de Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Atenas, 2004.

\_\_\_\_\_. **Guerda. Emoções e linguagem na educação e na política.** Tradução de José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel. “O antes, o agora e o depois”: alguns desafios para a educação básica frente à pandemia de Covid-19. **Boletim de Conjuntura**, Boa Vista, v. 3, n. 9, p. 19-25, 2020. Disponível em: <https://revista.ufrb.br/boca/article/view/NedelOliveira>. Acesso em: 4 set. 2020.

PADULA, Bárbara Cotta. **Emoções de uma professora de inglês de escola regular: o papel do coaching.** 2016. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2016. Disponível em: <https://www.locus.ufv.br/bitstream/123456789/8208/1/texto%20completo.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2020.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Reflexões sobre ética e pesquisa. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 45-61, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbla/v5n1/03.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2019.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão da ética.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAMALDES, Karine. **Os jogos teatrais de Viola Spolin: uma pedagogia da experiência.** 2015. Dissertação (Mestrado em Performances Culturais) – Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/5071/5/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20-%20Karine%20Ramaldes%20Vieira%20-%202015.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2019.

REIS, Nélio; OLIVEIRA, Cristina Corrêa de; ANDRADE, Alexandre Galvez de. Covid-19 e o calendário escolar brasileiro: medo e frustração. **Revista Inovação Social**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 52-68, 2020. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/124bITw1xf0J4t1qmNPDltEM2xcquqgYv/view>. Acesso em: 30 jun. 2020.

REIS, Valdeni da Silva; COSTA, Yedda Soares. Deslocamentos linguísticos e subjetivos na aprendizagem da língua inglesa por meio do teatro e de suas técnicas. **Revista X**, Curitiba, v. 12, n. 3, p. 152-177, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/50198/34578>. Acesso em: 19 maio 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma nova visão da Europa: aprender com o Sul. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 18, n. 43, p. 24-56, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/soc/v18n43/1517-4522-soc-18-43-00024.pdf>. Acesso em: 20 set. 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (org.). **Epistemologias do Sul.** Coimbra: Edições Almedina, 2009.

SILVA, Eduardo Dias da. **Atuação teatral e o ensino de Língua Estrangeira.** Jundiaí: Paco, 2018.

SILVA, Flávia Matias. Dos PCN LE às OCEM: o ensino de língua inglesa e as políticas linguísticas educativas brasileiras. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, Rio de Janeiro, v.1, p. 1-18, 2015. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=24801@1>. Acesso em: 7 set. 2020.

SILVA, Francielle Ferreira. **As emoções no processo de formação inicial de licenciandos em Espanhol na UESC**. 2020. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguagens e Representações) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2020.

SILVESTRE, Viviane Pires Viana. Ensinar e aprender Língua Estrangeira/adicional na escola: a relação entre perspectivas críticas e uma experiência prática localizada. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, p. 61-84, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbla/v15n1/1984-6398-rbla-15-01-00061.pdf>. Acesso 6 set. 2020.

SOUZA, Núbia Enedina Santos. **Emoções entre o ser-aluno e o ser-professor: transformações entre o aprender e o ensinar inglês**. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguagens e Representações) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2017. Disponível em: <http://www.biblioteca.uesc.br/biblioteca/bdtd/201510116D.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2020.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. Tradução de Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.

\_\_\_\_\_. **Jogos teatrais na sala de aula: um manual para o professor**. Tradução de Ingrid Dormien Koudela. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.

\_\_\_\_\_. **Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin**. Tradução de Ingrid Dormien Koudela. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. A BNCC e o “novo” Ensino Médio: reformas arrogantes, indolentes e malévolas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 91-107, jan./maio 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/980/pdf>. Acesso em: 29 jul. 2020.

TELLES, João Antonio. Pesquisa educacional com base nas artes: pensando a educação dos professores como experiência estética. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 509-530, set./dez. 2006. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022006000300006>. Acesso em: 20 ago. 2018.

## ANEXOS

### ANEXO A –ROTEIRO PARA ESCREVER A NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA<sup>9</sup>

Pesquisadora: Tacila Aparecida de Sousa

Mestranda PPGL-UESC

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Camargo Aragão

Já que o que nos interessa é a reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira, a narrativa deve ser escrita em Língua Portuguesa, para obter maior fluência. A narrativa deverá ser digitada e enviada para a pesquisadora por e-mail. O importante é escrever, refletir, ser sincero/a e aproveitar a oportunidade para escrever um pequeno memorial de sua experiência como docente de Língua Estrangeira.

Na narrativa autobiográfica, haverá o registro pessoal e de aprendizado:

- Conte um pouco de sua história pessoal e escolar (onde estudou, onde mora, com quem, o que gosta de fazer, coisas que lhe interessam...);
- Conte sobre suas experiências com línguas estrangeiras, onde estudou antes de se tornar docente (escola regular, curso de línguas, outros), como eram essas aulas, o que achava destas aulas, uma aula positivamente inesquecível, como era sua relação com os professores e colegas, quais razões lhe levaram a aprender a língua que hoje ensina;
- Porque escolheu o curso de Letras? Por que escolheu a Língua Inglesa ou a espanhola?
- Qual é a melhor forma de ensino-aprendizagem da Língua Estrangeira que você ensina? Como você acredita que aprendemos uma Língua Estrangeira? Você gosta de ensinar inglês/espanhol? Quais são as reações dos estudantes diante da sua estratégia de ensino?

---

<sup>9</sup> Roteiro adaptado de Aragão (2007).

**ANEXO B –ROTEIRO PARA COLAGEM DESCRITIVA<sup>10</sup>**

Pesquisadora: Tacila Aparecida de Sousa

Mestranda PPGL-UESC

Orientador: Prof.Dr. Rodrigo Camargo Aragão

Nesta atividade você vai realizar uma colagem com imagens recolhidas da internet ou palavras que, de alguma forma, descrevam suas percepções pessoais sobre Jogos Teatrais e sua prática docente. Em seguida marcaremos uma sessão reflexiva para conversarmos sobre a colagem.

Numa folha, cole uma ou mais imagens e palavras que possam ilustrar as seguintes questões:

- A)** Como você se sentiu com a ideia de usar o Jogo Teatral nas suas aulas, através da conversa vivenciada na formação continuada desenvolvida? Reflita sobre as possíveis causas desta sensação.
- B)** Como você se sente ao ensinar inglês/espanhol? Ilustre a situação e os sentimentos vivenciados.
- C)** O que significa dar aula de inglês/espanhol na escola pública? Como você define esta experiência? Ilustre este cenário.
- D)** Cole uma figura que simbolize sua imagem como docente de Língua Estrangeira

---

<sup>10</sup> Roteiro adaptado de Aragão (2007).

**ANEXO C – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA<sup>11</sup>**

Pesquisadora: Tacila Aparecida de Sousa

Mestranda PPGL-UESC

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Camargo Aragão

*Pare, pense, reflita e responda as seguintes questões:*

1. Qual é a sua opinião sobre o ensino de Língua Estrangeira no Ensino Médio em escolas públicas?
2. Como foram suas experiências como docente de Língua Estrangeira nos anos anteriores?
3. Você gosta de falar em inglês/espanhol?
4. Como você acredita que as emoções podem influenciar no seu processo de ensino-aprendizagem?
5. Suas aulas de Língua Estrangeira têm sido como você imaginava que seriam? Caso não, como você imaginava que seriam e como elas têm sido?
6. Você tem expectativas em relação ao processo de ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira em 2021? Caso sim, quais? Caso não, por quê?
7. O que uma pessoa precisa para aprender a falar bem uma Língua Estrangeira? Isso se aplica igualmente ao inglês e ao espanhol?

---

<sup>11</sup> Roteiro adaptado de Aragão (2007).



**ANEXO D – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO FINAL<sup>12</sup>**

Pesquisadora: Tacila Aparecida de Sousa

Mestranda PPGL-UESC

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Camargo Aragão

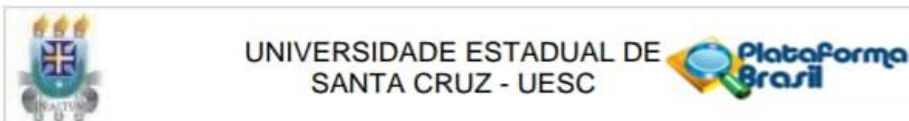
*Pare, pense, reflita e responda as seguintes questões:*

- 1-** Como você avalia a utilidade das vivências durante nossos encontros de Formação Continuada?
- 2-** Você já participou de alguma Formação Continuada parecida antes?
- 3-** Você acredita que essa reflexão terá um efeito positivo no seu processo de ensino-aprendizagem? Como?
- 4-** Compare-se consigo mesmo antes de começar esta pesquisa. Como você mudou? Descreva esta mudança.
- 5-** Você acredita que seu desempenho futuro como docente de Língua Estrangeira será diferente, a partir desta pesquisa? Explique.

---

<sup>12</sup> Roteiro adaptado de Aragão (2007).

## ANEXO E – PARECER N.º 4.220.044 – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP/UESC)



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** JOGOS TEATRAIS E O ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS: UMA PESQUISA COLABORATIVA NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO

**Pesquisador:** Tacila Aparecida de Sousa

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 33849620.8.0000.5526

**Instituição Proponente:** Universidade Estadual de Santa Cruz

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

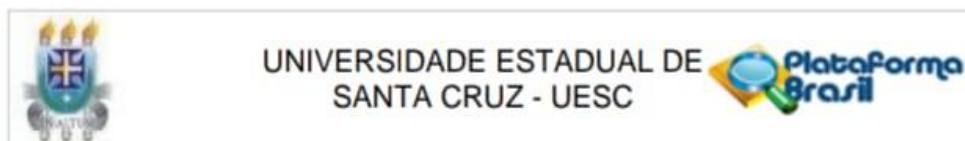
#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 4.220.044

#### Apresentação do Projeto:

O projeto objetiva realizar uma pesquisa colaborativa, pautada na interlocução dos Jogos Teatrais com a formação continuada dos docentes de língua estrangeira no contexto do Ensino Médio. Para isso, fundamenta-se na literatura da Linguística Aplicada que examina o papel das emoções na formação de professores de línguas adicionais (ARAGÃO, 2007, 2011; PADULA, 2016; FERREIRA, 2017); na metodologia dos Jogos Teatrais (SPOLIN, 2008) e sua associação ao ensino/aprendizagem de língua estrangeira (ARANHA; MOSER, 2014; LIMA; SOUZA, 2016; REIS; COSTA, 2017). A utilização dos Jogos Teatrais como estratégia no Ensino Médio colabora na construção de uma metodologia de ensino/aprendizagem em Língua estrangeira atenta à uma reflexão sobre o papel das emoções nesse fenômeno. Durante a pesquisa colaborativa com professores serão realizadas oficinas de formação continuada e ferramentas qualitativas serão usadas para coleta de documentos de pesquisa de campo, tais como, narrativas autobiográficas escritas, colagens descritivas, entrevistas semi-estruturadas, questionário de avaliação final e capturas de telas do grupo de WhatsApp. A análise dos documentos de pesquisa será feita a partir de estratégias qualitativas de análise de conteúdo. Os resultados esperados pretendem fomentar a formação continuada dos professores de língua adicional, através da realização do Trabalho Pedagógico, bem como, o diálogo com pesquisas qualitativas que têm se debruçado sobre essa temática, colaborando na expansão dos estudos que promovem ações reflexivas sobre as emoções na formação continuada e o reconhecimento das estratégias mais brincantes para o

**Endereço:** Campus Soane Nazaré de Andrade, Rodovia Jorge Amado, Km 16  
**Bairro:** SALOBRINHO **CEP:** 45.662-900  
**UF:** BA **Município:** ILHEUS  
**Telefone:** (73)3680-5319 **Fax:** (73)3680-5319 **E-mail:** cep\_uesc@uesc.br



Continuação do Parecer: 4.220.044

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Trata-se de uma pesquisa de mestrado na área de Linguística Aplicada. A pesquisa envolve professores de Ensino Médio que trabalham com as disciplinas de línguas estrangeiras.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Acusamos que no protocolo de pesquisa n. 33849620.8.0000.5526 são apresentados os seguintes documentos, nos termos descritos abaixo:

- 1.Folha de rosto com as assinaturas da pesquisadora responsável e do coordenador do Programa de Pós-Graduação em Letras da UESC;
- 2.Declaração de responsabilidade assinada pela pesquisadora e com o número de cadastro e CPF dela.
- 3.Projeto de pesquisa na íntegra.
- 4.Instrumentos para coletas de dados: roteiros de trabalho e questionários abertos que serão aplicados aos participantes da pesquisa.São apresentados quatro instrumentos: Roteiro para escrever a narrativa autobiográfica; roteiro para colagem descritiva; entrevista semi-estruturada; questionário para avaliação final.
- 5.Carta de anuência da diretora da escola onde a pesquisa será realizada, expressando sua concordância, com assinatura e carimbo.
- 6.Termo de consentimento livre e esclarecido de acordo com a norma vigente.
- 7.Currículos lattes da pesquisadora e do orientador.
- 8.Carta da pesquisadora comprometendo-se a entregar os documentos originais após a pandemia.

**Recomendações:**

Não há recomendações de execução opcional.

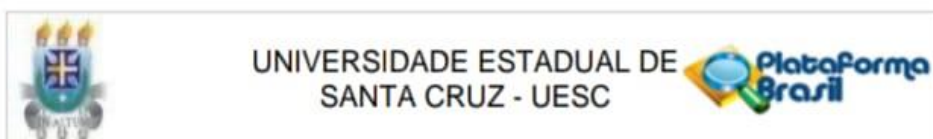
**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Após leitura e análise do protocolo e de todos os documentos encaminhados pelo(a) pesquisador(a), considerou-se que foram esclarecidos todos os aspectos relativos à ética em pesquisa com seres humanos contidos no parecer nº 4.187.380, não restando pendências, sendo, assim, indicada a sua aprovação.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

O Comitê de Ética em Pesquisa da UESC avaliou as respostas ao parecer com pendências de número 4.187.380, do projeto "JOGOS TEATRAIS E O ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS: UMA PESQUISA COLABORATIVA NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO", CAAE 33849620.8.0000.5526, de autoria de Tacila Aparecida de Sousa, e considerou que todos os aspectos atinentes foram

**Endereço:** Campus Soane Nazaré de Andrade, Rodovia Jorge Amado, Km 16  
**Bairro:** SALOBRINHO **CEP:** 45.662-900  
**UF:** BA **Município:** ILHEUS  
**Telefone:** (73)3680-5319 **Fax:** (73)3680-5319 **E-mail:** cep\_uesc@uesc.br



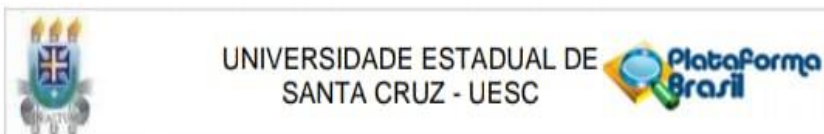
Continuação do Parecer: 4.220.044

respondidos. Portanto, a decisão final para este protocolo é favorável à sua APROVAÇÃO. Havendo alterações necessárias no projeto, estas deverão ser encaminhadas à este CEP na forma de Emenda. No caso de eventos adversos, estes deverão ser notificados ao CEP. Solicitamos especial atenção no envio dos relatórios semestrais e final.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1570907.pdf	11/08/2020 10:01:42		Aceito
Outros	Oficio2_Parecer_Tacila_Respostas.docx	11/08/2020 09:58:05	Tacila Aparecida de Sousa	Aceito
Outros	Oficio2_Parecer_Consubstanciado_Tacila_Respostas.docx	11/08/2020 09:55:32	Tacila Aparecida de Sousa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Tacila_Sousa.docx	11/08/2020 09:55:01	Tacila Aparecida de Sousa	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Completo_TACILA_APARECIDA_DE_SOUSA.docx	11/08/2020 09:54:36	Tacila Aparecida de Sousa	Aceito
Outros	Comprometimento.docx	22/06/2020 07:39:29	Tacila Aparecida de Sousa	Aceito
Outros	Coleta_Dados_4.docx	08/06/2020 21:44:47	Tacila Aparecida de Sousa	Aceito
Outros	Coleta_Dados_3.docx	08/06/2020 21:44:18	Tacila Aparecida de Sousa	Aceito
Outros	Coleta_Dados_2.docx	08/06/2020 21:43:51	Tacila Aparecida de Sousa	Aceito
Outros	Coleta_Dados_1.docx	08/06/2020 21:43:27	Tacila Aparecida de Sousa	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Responsabilidade.pdf	08/06/2020 21:39:51	Tacila Aparecida de Sousa	Aceito
Outros	Lattes_Pesquisadora.pdf	08/06/2020 21:36:32	Tacila Aparecida de Sousa	Aceito
Outros	Lattes_Orientador.pdf	08/06/2020 21:35:31	Tacila Aparecida de Sousa	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Infraestrutura.pdf	08/06/2020 21:27:19	Tacila Aparecida de Sousa	Aceito
Folha de Rosto	Plataforma_Brasil_Folha_de_Rosto.pdf	08/06/2020 21:19:43	Tacila Aparecida de Sousa	Aceito

**Endereço:** Campus Soane Nazaré de Andrade, Rodovia Jorge Amado, Km 16  
**Bairro:** SALOBRINHO **CEP:** 45.662-900  
**UF:** BA **Município:** ILHEUS  
**Telefone:** (73)3680-5319 **Fax:** (73)3680-5319 **E-mail:** cep\_uesc@uesc.br



Continuação do Parecer: 4.220.044

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

ILHEUS, 18 de Agosto de 2020

---

**Assinado por:**  
**Alexandre Dias Munhoz**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Campus Soane Nazaré de Andrade, Rodovia Jorge Amado, Km 16  
**Bairro:** SALOBRINHO **CEP:** 45.662-900  
**UF:** BA **Município:** ILHEUS  
**Telefone:** (73)3680-5319 **Fax:** (73)3680-5319 **E-mail:** cep\_uesc@uesc.br