



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES**



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS:
LINGUAGENS E REPRESENTAÇÕES**

LUAN LINS GUANAES

**EMOÇÕES DE PROFESSORES AO ENSINAR EM AMBIENTES DIGITAIS NA
PANDEMIA**

**ILHÉUS-BAHIA
2021**

LUAN LINS GUANAES

**EMOÇÕES DE PROFESSORES AO ENSINAR EM AMBIENTES DIGITAIS NA
PANDEMIA**

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.

**ILHÉUS-BAHIA
2021**

G913 Guanaes, Luan Lins.

Emoções de professores ao ensinar em ambientes digitais na pandemia / Luan Lins Guanaes. – Ilhéus, BA: UESC, 2021.
149 f. : il. ; anexos.

Orientador: Rodrigo Camargo Aragão.

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

Referências: f. 137-141.

1. Linguagem e línguas – Estudo e ensino. 2. Inovações tecnológicas. 3. Emoções. 4. Educação afetiva. 5. Pandemias. I. Título.

CDD 407

LUAN LINS GUANAES

**EMOÇÕES DE PROFESSORES AO ENSINAR EM AMBIENTES DIGITAIS NA
PANDEMIA**

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 do Prof. Dr. Rodrigo Camargo Aragão.

Ilhéus, 31 março de 2022.

Banca Examinadora:

Rodrigo Camargo Aragão (Orientador)

Doutor em Linguística — Universidade Estadual de Santa Cruz

Élida Paulina Ferreira (Examinadora)

Doutora em Linguística Aplicada — Universidade Estadual de Santa Cruz

Mariney Pereira Conceição (Examinadora)

Doutora em Linguística Aplicada — Universidade de Brasília

*Ê, meu irmão, eu vim aqui só pra lembrar/ Que ninguém
vai poder nessa vida vencer sem lutar.*

Marinês

AGRADECIMENTOS

Ao Divino Criador, luz resplandecente a clarear meus passos, à Santíssima Virgem Maria, mãe do bom conselho e do bom sucesso, e ao meu saudoso Guia Espiritual, insigne estrela que me ampara e guia.

À minha grande e amada família, porto seguro e conforto de todas as horas. Grato por semearem em meu coração a esperança de vencer, o ânimo para buscar os sonhos e a realização desse objetivo que, juntos, compartilhamos.

Ao meu orientador Prof. Dr. Rodrigo Camargo Aragão, homem paciente e perseverante a quem manifesto minha sincera gratidão. Sou grato por todo zelo, por toda leveza e por cada ensinamento. Em sua prática, professor, percebi a presença das emoções que o senhor tanto defende e pesquisa. Grato por não medir esforços na hora de me orientar e pela confiança a mim dedicada.

Aos amigos de caminhada do Grupo de Pesquisa FORTE e, em especial, aos professores participantes desta pesquisa. Na força inspiradora que vocês sustentam, semeiam e regam, também me fortaleci. Sou grato pela honra de poder narrar suas histórias e por aprender um pouco mais sobre a docência com cada um dos senhores. A vocês deixo nas linhas deste trabalho a minha profunda gratidão e singela homenagem.

Às zelosas e gentis professoras, Élide Paulina Ferreira e Mariney Pereira Conceição, pela disponibilidade em participar da banca para a qualificação, pelas valiosas sugestões e por aceitarem o convite para participar da banca de defesa para dialogar e contribuir com este estudo.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Representações (PPGL), e ao corpo docente que o compõe. Sou especialmente grato às professoras Paula Regina Siega e Inara de Oliveira Rodrigues, mulheres que me impulsionaram a ir mais além e que, no momento certo, me ofertaram flores e as palavras amigas que eu precisava ouvir.

Agradeço também à: Bel, sempre presente em meu caminho, simplesmente por ser quem é; à Táff pela amizade, parceria e pelas boas risadas no decorrer das disciplinas que, juntos, cursamos; e à Amandinha, sempre atenciosa e disposta a me motivar. A essas três amigas que me apoiaram durante todas as fases do trabalho, do período de seleção ao período de conclusão, sou grato pela torcida e pelo auxílio constante.

À Teacher Tati, pela compreensão e incentivo durante todos esses dois anos. Grato por apoiar essa empreitada e por tornar a caminhada mais leve.

A todos os amigos que de alguma forma, direta ou indiretamente, se fizeram presentes e auxiliaram para a concretização deste trabalho.

Finalmente, agradeço à Universidade Estadual de Santa Cruz, instituição sem a qual este trabalho teria sido completamente impossível.

GUANAES, L. L. **Emoções de professores ao ensinar em ambientes digitais na pandemia.** 2022. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2022.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo compreender o papel das emoções na experiência de professores-pesquisadores do grupo de pesquisa FORTE – Formação, Linguagens, Tecnologias e Emoções – da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) ao ensinar em ambientes digitais no cenário pandêmico. Nesse sentido, buscamos investigar como as emoções desses profissionais se inter-relacionam às suas práticas de ensino, observando de que forma o ensino em ambientes digitais pode agravar as crises enfrentadas pela profissão docente e como os professores lidam com os desafios enfrentados. Para tanto, buscamos aporte em: Maturana (1988, 1995, 2002, 2009), no que se refere aos conceitos da Biologia do Conhecer e suas reflexões acerca da Biologia do Amar; Aragão (2019), quando trata das emoções e do sofrimento docente no Brasil; pesquisas na área da Linguística Aplicada sobre o papel das emoções no ensino e na aprendizagem de línguas (BARCELOS; ARAGÃO, 2018; MARTINS, 2017; SOUZA, 2017); discussões voltadas à relação entre as tecnologias digitais e o ensino/aprendizagem de línguas (SIBILIA, 2016; PAIVA, 2019; LEMOS, 2017; ARAGÃO; DIAS, 2018); estudos que têm se debruçado sobre os impactos da pandemia à profissão docente (ARANTES, 2020; INSFRAN *et al.*, 2020; LUDOVICO *et al.*, 2020). As perguntas que nortearam nossa pesquisa foram: De que forma os professores se sentem ao ensinar online? Quais emoções são mais recorrentes e como elas são moduladas? Como as emoções desses professores se inter-relacionam ao seu trabalho? Trata-se de uma investigação qualitativa apoiada na pesquisa narrativa. Por meio do emprego de diferentes documentos de pesquisa qualitativa como questionários, entrevistas semi-estruturadas e da produção de narrativas escritas e visuais, buscamos discutir as experiências dos participantes diante dos desafios da educação no contexto da pandemia, procurando conhecer como as emoções desses docentes se inter-relacionam às suas ações. Os resultados apontaram para emoções de tristeza, solidão, frustração e cansaço, em relação à falta de apoio recebida pelos docentes na pandemia, à sobrecarga gerada pela transição das atividades presenciais para casa, à baixa participação dos aprendizes nos ambientes digitais e à relação com os pais dos estudantes e colegas de trabalho. Essas emoções, além de agravarem o sofrimento dos professores, influenciaram os participantes de maneiras distintas: desestimulando o interesse pela docência, no caso da tristeza, inibindo a participação em sala de aula, no caso da frustração e da angústia, desencadeando dores físicas e alterações no sono e humor, no caso do cansaço, ou favorecendo um fazer mais criativo e acolhedor, no caso do amor. Como contribuição para a área de Linguística Aplicada, este estudo traz implicações para a formação inicial e continuada de professores, revelando a necessidade de integração dos temas das tecnologias digitais e das emoções na formação docente. Os resultados também apontam para a importância da promoção de espaços mais acolhedores, baseados no apoio mútuo e na confiança, nos quais os professores possam se sentir mais esperançosos e amparados ao compartilharem as experiências e emoções vivenciadas.

Palavras-chave: emoções; ensino de línguas; pandemia; Biologia do Conhecer.

GUANAES, L. L. **Teaching in digital environments: teachers' emotions during the Covid-19 Pandemic in Brazil.** 2022. Master's Thesis (Master Degree on Letters: Languages and Representations) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2022.

ABSTRACT

The present work aims to investigate the impact of teaching in digital environments during the Covid-19 pandemic on emotions of teachers from the research group FORTE – Formation, Languages, Technologies and Emotions. More specifically, we sought to understand how these professionals' emotions interrelate with their teaching practices and how teaching in digital environments can aggravate the crises faced by teachers in Brazil. The theoretical framework is based on: Maturana (1988, 1995, 2002, 2009), with regard to the concepts of the Biology of Cognition and his reflections on the Biology of Love; Aragão (2019), when dealing with emotions and teachers' suffering in Brazil; research in the field of Applied Linguistics on the role of emotions in language teaching and learning (BARCELOS; ARAGÃO, 2018; MARTINS, 2017; SOUZA, 2017); discussions focused on the relationship between digital technologies and language teaching and learning (SIBILIA, 2016; PAIVA, 2019; LEMOS, 2017; ARAGÃO; DIAS, 2018); studies that have focused on the impacts of the pandemic on teachers (ARANTES, 2020; INSFRAN et al., 2020; LUDOVICO et al., 2020). The questions that guided our research were: How do teachers feel about teaching in digital environments? Which emotions are most recurrent and how are they modulated? How do these teachers' emotions interrelate to their work? This study contemplates a qualitative research. Qualitative tools were used to foster reflection and collect data such as questionnaires, semi-structured interviews and autobiographical and visual narratives. The results have shown that emotions of sadness, frustration and loneliness were related to the lack of support received by teachers in the pandemic, to the overload generated by the transition from face-to-face activities to home, the low participation of learners in digital environments and the relationship with the students' parents and co-workers. This study brings implications to initial and continuing teacher education, revealing the need to integrate the themes of technologies and emotions in graduation and postgraduation courses. Moreover, results have also indicated the importance of collaborative spaces based on the domain of sharing and listening to teachers' experiences and emotions.

Keywords: emotions; language teaching; pandemic; Biology of Cognition.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Como Sankofa se sente ao ensinar em ambientes digitais na pandemia.....	79
Figura 2 - Linhas naturais apontam para a sombra de Sankofa.....	83
Figura 3 - Como Fênix se sente ao ensinar em ambientes digitais na pandemia.....	93
Figura 4 - Como Nyx se sente ao ensinar em ambientes digitais na pandemia.....	102
Figura 5 - Como Olívia se sente ao ensinar em ambientes digitais na pandemia.....	108
Figura 6 - Como Solar se sente ao ensinar em ambientes digitais na pandemia.....	114
Figura 7 – Emoções dos participantes ao ensinar em ambientes digitais na pandemia.....	125

SUMÁRIO

1. PALAVRAS INICIAIS	13
1.1. Pandemia na Idade Mídia: a travessia de um Professor	13
1.2 Justificativa	16
1.3. Objetivos e Perguntas de Pesquisa	18
1.4. Organização do Trabalho	19
2. REVISÃO DE LITERATURA	21
2.1. Do mal-estar-docente e das conversações Matrísticas e Patriarcais	21
2.2 Humberto Maturana, a Biologia do Conhecer e a Biologia do Amar	25
2.3. O papel das emoções na formação de professores e no ensino/aprendizagem de línguas à luz da Biologia do Conhecer	30
2.4. Ensino-aprendizagem de línguas com tecnologias digitais e a emergência do contexto pandêmico	43
2.5. O impacto do cenário pandêmico na profissão docente	52
3. METODOLOGIA	59
3.1. Natureza da Pesquisa	59
3.1.1. Instrumentos para geração de documentos qualitativos.....	61
3.1.1.1. <i>Questionários</i>	62
3.1.1.2. <i>Narrativa Visual</i>	62
3.1.1.3. <i>Narrativa autobiográfica</i>	63
3.1.1.4. <i>Entrevistas semi-estruturadas</i>	63
3.1.2. Procedimentos de interpretação dos documentos qualitativos.....	64
3.2. Do contexto e realização da pesquisa	64
3.2.1. Local de Realização da Pesquisa.....	64
3.2.2. População estudada.....	65
3.3. Ética e Responsabilidade Social	65
3.3.1. Procedimentos éticos para o desenvolvimento da pesquisa.....	65
3.3.2. Garantias éticas aos participantes da pesquisa.....	66
3.3.3 Processo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	66
3.3.4 Critérios de inclusão e exclusão dos participantes.....	66
4. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DOCUMENTOS DE PESQUISA	68

4.1. Perfilamento dos participantes da pesquisa.....	68
4.2. Geração de documentos de pesquisa.....	69
4.3. Análise dos documentos de pesquisa.....	70
4.3.1. Sankofa.....	71
4.3.2. Fênix.....	85
4.3.3. Nyx.....	97
4.3.4. Olívia.....	105
4.3.5. Solar.....	110
4.4. Discussão dos documentos de pesquisa.....	116
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	129
5.1. Revendo as perguntas de pesquisa.....	129
5.1.1. De que forma os professores se sentem ao ensinar em ambientes digitais?.....	129
5.1.2. Quais emoções são mais recorrentes e como elas são moduladas?.....	130
5.1.3. Como as emoções desses professores se relacionam ao seu trabalho?.....	131
5.1.4. Como formular recursos que possam fomentar transformações nos quadros de sofrimento em direção a contextos de esperança?.....	132
5.2. Limitações da Pesquisa.....	133
5.3. Implicações da Pesquisa.....	133
REFERÊNCIAS.....	137
ANEXO A – PARECER N. 5.025.798 – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP/UESC).....	142
ANEXO B – QUESTIONÁRIO INICIAL.....	147
ANEXO C – NARRATIVA VISUAL.....	148
ANEXO D – ROTEIRO PARA ESCREVER A NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA.....	149
ANEXO E – QUESTIONÁRIO FINAL.....	150

1. PALAVRAS INICIAIS:

Este trabalho apresenta uma pesquisa com foco no impacto do ensino em ambientes digitais, no contexto pandêmico, a partir da compreensão do papel das emoções de professores do Grupo de Pesquisa Formação, Linguagens, Tecnologias e Emoções (FORTE). O tema da pesquisa são as experiências e emoções dos professores que aceitaram compartilhar suas vivências neste projeto. Neste capítulo narro o percurso que me motivou a trabalhar com esse tema. Na sequência, apresento a justificativa, os objetivos e as perguntas de pesquisa.

1.1. Pandemia na Idade Mídia: a travessia de um Professor

Em março de 2020, passei a vivenciar uma realidade nova como professor. Ao redor do mundo, incerteza e medo pairavam no ar: um vírus se espalhava rapidamente. Sem saber o que esperar, pessoas de todo o globo decidiam permanecer dentro de suas casas, alterando, drasticamente, suas rotinas. Em meu país, as coisas não eram diferentes. No meio desse turbilhão, me vi.

Embora o cenário fosse preocupante, não tive tempo para ocupar minha cabeça com tais pensamentos. No trabalho, as circunstâncias demandavam decisões rápidas e soluções. As previsões não eram favoráveis e tudo indicava que a situação se alastraria por alguns meses. Algo precisava ser feito para manter as aulas acontecendo e, no curso das coisas, a opção pelas aulas em ambientes digitais despontou, naturalmente, como o caminho mais viável.

A transição aconteceu de maneira rápida. Na instituição onde trabalho, um curso privado de inglês para crianças, paralisamos as atividades presenciais em uma tarde de quinta-feira. Na manhã seguinte, nos reunimos, direção e professores, para elegermos a plataforma que utilizaríamos como canal de encontro com nossos estudantes. Dois dias depois, na segunda-feira, demos início às aulas virtuais.

O processo adaptativo foi laborioso. As primeiras semanas, intensas e desgastantes. A todo instante, pais e mães entravam em contato comigo por não conseguirem acessar as aulas ou utilizar o aplicativo. Em alguns casos, me contatavam pedindo um suporte técnico que ia além da minha formação de professor. Me lembro de, nesse período, ir sempre deitar preocupado, sem saber se no dia seguinte as coisas apresentariam uma melhora ou se tudo iria apenas se repetir. Felizmente,

após um pouco de prática e alguns tutoriais, todos se familiarizaram com a ferramenta. Os momentos de tranquilidade duraram pouco, contudo. Algum tempo depois, por decisão da direção, um novo aplicativo precisou ser adotado, resultando nos mesmos problemas e, eventualmente, na mesma solução.

Conforme os dias se passavam, fui percebendo que a carga de trabalho parecia aumentar. Esse sentimento se intensificou ainda mais quando os grupos das turmas foram criados por meio do *Whatsapp*. Apesar de sempre ter gostado das tecnologias digitais - cresci inserido nesse universo -, nunca fui o tipo de pessoa realmente interessada em redes sociais. E devo dizer que, para mim, após quase um ano distante dessas plataformas, foi, no mínimo, estranho precisar utilizá-las novamente devido à necessidade que o momento apresentava. A partir de então, o celular passou muitos meses sem sair do meu alcance. Acordava checando as mensagens. Dormia checando as mensagens. A sensação que me perpassava era a de que eu deveria estar em constante estado de alerta e prontidão. Afinal de contas, a qualquer instante, uma nova mensagem poderia surgir, solicitando de mim alguma tarefa. O horário de trabalho não mais iniciava com a primeira aula do dia e nem finalizava após a conclusão da última lição. No *Whatsapp*, o *teacher* Luan precisava estar disponível: fosse para os pais, fosse para a direção. Essa rasura entre a vida profissional e a privada me causou muitas angústias. Mas, para não dizer que não falei das flores, pude notar uma abertura maior por parte dos meus estudantes. Percebi que muitos se sentiam mais confortáveis para conversar comigo e me procurar. Esse contato fortaleceu nosso laço de amizade, nos aproximando de uma maneira, até então, desconhecida, tornando nossa interação mais fluída.

Nas salas de aulas virtuais, outra questão começava a me preocupar: alguns pais de estudantes estavam assistindo às minhas aulas junto a seus filhos. Talvez, se ensinasse outra matéria, eu me sentisse diferente, mas, como professor de inglês, o sentimento que eu tinha era o de ter a minha proficiência avaliada: eu me sentia exposto e monitorado. Para mim, não foi um momento fácil e, mais de uma vez, me encontrei em situações nas quais precisei explicar o uso de certas palavras ou justificar minha preferência por uma determinada pronúncia. Sem falar que toda essa atenção inesperada fazia com que eu me comportasse de uma forma mais ponderada e retraída. Era como se a minha espontaneidade fosse podada aos poucos por aqueles olhares que, em meu pensamento, eu acreditava me julgar. Por conta disso, confesso que, antes do início de cada aula, um frio na barriga sempre me inquietava.

À medida que as aulas *online* viravam parte oficial da minha rotina, algumas preocupações, aparentemente sem soluções, acabaram se tornando menores, ofuscadas por novos desafios, constantes naquele terreno virtual, ainda pouco explorado. Dentre esses desafios, um dos maiores foi (e continua sendo) a tarefa de tornar o ensino, mediado por essas plataformas, significativo para os estudantes. Não que ser professor fosse uma tarefa simples no contexto anterior ou que essa não fosse a questão primordial. Porém, ao entrar de forma tão abrupta nesse universo, me deparei com problemas e situações que, até então, eu sequer havia dedicado um tempo para examinar. Foi como entrar no jogo sem conhecer as regras. O tabuleiro me era familiar. Os componentes, velhos conhecidos. Porém, eu não fazia ideia de como interagir com todos aqueles elementos ou de quais estratégias eu deveria adotar para alcançar os objetivos esperados. No lugar de professor, perceber o meu despreparo para lidar com esse cenário, reconheço, minou um pouco da confiança que eu sentia em minhas habilidades. O que se seguiu foi uma série de tentativas e erros, processo, por vezes, doloroso - encarar o desconhecido sem saber o que esperar, geralmente, o é – que agravou um pouco da aflição que, timidamente, eu sentia.

Todas essas inquietações fizeram com que eu voltasse o olhar aos meus colegas de profissão, professores e professoras ao redor do Brasil que, assim como eu, viram-se confrontando esse cenário desafiador. Foi nos encontros semanais com os membros do grupo FORTE que pude perceber que o ensino em tempos de Pandemia não era um anseio só meu. Em nossas conversas e partilhas fui acolhido, me fortaleci e entendi a importância de estar com outros na linguagem, refletindo sobre as emoções em um momento tão delicado como o que ainda estamos atravessando. São os atos de união que nos auxiliam a compreender e a enfrentar aquilo que nos fragiliza (ARAGÃO, 2019). Assim, nesse espaço de escuta mútua, surgiram as motivações que colaboraram para a formulação desta proposta que busca compreender as emoções e experiências de professores na Pandemia.

Isso posto, no presente trabalho, por meio de uma Pesquisa Narrativa, me proponho a investigar o papel das emoções de professores-pesquisadores do grupo de pesquisa FORTE – Formação, Linguagens, Tecnologias e Emoções – da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), ao ensinar em ambientes digitais, no contexto da pandemia.

Como ponto de análise, são consideradas as experiências desses profissionais, descritas a partir de documentos como narrativas autobiográficas, narrativas visuais, questionários e entrevistas, gerados através de suportes digitais. Para dar conta de interpretar as experiências

relatadas, busquei aporte, principalmente, nas reflexões de Humberto Maturana (1996, 2001) acerca da Biologia do Conhecer e da Biologia do Amar, e nas pesquisas sobre emoções no ensino/aprendizagem de línguas e na formação de professores que tem sido desenvolvida na Linguística Aplicada à luz desse quadro teórico, a exemplo dos trabalhos realizados por Aragão (2007, 2020), Aragão e Dias (2018), Martins (2017) e Souza (2017). Além disso, me amparo também em trabalhos que se debruçam sobre a temática do ensino-aprendizagem mediado pelas tecnologias digitais (SIBILIA, 2016; PAIVA, 2019) e em pesquisas que tratam do impacto causado à profissão docente pela pandemia (ARANTES, 2020; INSFRAN *et al.*, 2020; LUDOVICO *et al.*, 2020).

Parto do pressuposto de que o cenário proporcionado pela pandemia do novo coronavírus favorece o aprofundamento de desigualdades históricas, evidenciando crises em diversas esferas da vida social, conforme argumenta Aragão (2019, 2020). Nesse contexto, acredito que o ensino em ambientes digitais contribui para o agravamento do quadro atual de mal-estar e sofrimento na profissão docente. Esse quadro se mostra desafiador, ao consideramos que as emoções dos professores se inter-relacionam às suas práticas de ensino e influenciam o modo como respondem aos problemas enfrentados. Uma pesquisa qualitativa à luz da Biologia do Conhecer pode contribuir para o esclarecimento dessa problemática. Além disso, a hipótese é de que os processos de reflexão, proporcionados pela pesquisa narrativa, auxiliam no fortalecimento das relações humanas e no enfrentamento dos desafios à medida que abrimos espaço para que o outro seja escutado, voltando nosso olhar e atenção para as suas necessidades.

1.2. Justificativa

Esta pesquisa se justifica pela preocupação em compreender de que modo as emoções se inter-relacionam às práticas de ensino e de aprendizagem e na formação de professores de línguas. No âmbito da Linguística Aplicada é notório o crescimento de estudos com esse enfoque (BARCELOS, 2015; ARAGÃO, 2007, 2017, 2019, 2020; MARTINS, 2017; SOUZA, 2017). Alguns pesquisadores já têm desenvolvido pesquisas que buscam entender o papel das emoções e como elas se relacionam com nossos contextos de ensino-aprendizagem e nossas interações em ambientes presenciais e digitais. Contudo, conforme aponta Aragão (2007; 2017), há ainda, nessa área, uma prevalência de trabalhos mais voltados para os processos cognitivos, herança da tradição

do pensamento ocidental e de uma tradição cultural que desvaloriza as emoções em detrimento de uma perspectiva racionalista a respeito da linguagem e do conhecer. Em consonância com esse pensamento e reconhecendo a indissociabilidade entre emoção e cognição, Barcelos (2015, p.302) defende a importância em entender “[...] como as emoções interagem para moldar as ações de professores e aprendizes [...], e como as emoções de professores fazem parte do conhecimento prático e pedagógico desses profissionais”. Nesse sentido, entendo que existem lacunas que me possibilitam pesquisar as emoções de docentes no contexto das aulas online, em tempos de pandemia.

Nessa perspectiva, é importante destacar que a concepção de emoções que me valerei nesse trabalho está em consonância com a epistemologia da Biologia do Conhecer (MATURANA, 1988, 1995, 2002). De acordo com esse quadro teórico, as emoções são responsáveis por modular as nossas ações, não existindo fazer humano que se estabeleça fora de um fundamento emocional (MATURANA, 1988). Sendo assim, se quisermos entender uma determinada ação, temos que compreender a emoção por trás dela e se desejamos saber em qual emoção a pessoa está se movendo, devemos prestar atenção em seu comportamento. Portanto, as emoções desempenham um papel chave nos processos de ensino-aprendizagem bem como na formação de professores e pesquisá-las pode proporcionar um maior entendimento das práticas docentes.

Além disso, a pesquisa se mostra relevante, uma vez que, nessa análise, busco considerar o contexto de práticas de ensino em ambientes digitais no contexto da pandemia. Sibilia (2005) já chamava a atenção para importância em se analisar esses novos contextos provenientes das relações homem-tecnologia. De acordo com a pesquisadora: "na atual 'sociedade da informação', a fusão entre o homem e as tecnologias digitais parece se aprofundar e, por essa razão se torna mais crucial e problemática" (SIBILIA, 2005, p.11). Dessa maneira, percebo que o impacto dessas novas experiências nas emoções e ações de professores carece de estudos mais aprofundados. Uma das intenções dessa pesquisa é trazer conhecimentos sobre essa questão, auxiliando a explorar e descrever os desafios enfrentados, bem como algumas situações limitadoras.

No que diz respeito aos impactos causados pelo cenário pandêmico à profissão docente, algumas pesquisas (INSFRAN *et al.*, 2020; LUDOVICO *et al.*, 2020; PONTES; ROSTAS, 2020; VIEIRA; FALCIANO, 2020), já começam a revelar que a pandemia tem afetado diferentes aspectos da vida de professores. Os autores chamam atenção para fatores como a precarização do trabalho docente, a falta de apoio aos professores, a dificuldade de acesso às tecnologias digitais e

à internet, as pressões relacionadas ao manuseio das tecnologias digitais e às gravações de aulas, dentre outros problemas que, como consequência, expõem fragilidades sociais e educacionais, já existentes anteriormente a pandemia, acarretando em aprofundamentos do adoecimento dos trabalhadores da educação. Isso também é enfatizado em pesquisa realizada pela Nova Escola (2020) que por meio de um quadro avaliativo comprova o agravamento dos problemas de ordem psicológica e a fragilidade da saúde emocional de educadores no cenário de incertezas causado pela pandemia. Esse desafio se mostra presente do ensino infantil aos cursos de pós-graduação. Diante disso, este trabalho encontra suas razões por buscar gerar documentos empíricos a respeito do tema, considerando a voz dos profissionais que exercem esse trabalho, trazendo as experiências em sala de aula e as emoções para o centro da discussão.

Metodologicamente, me apoio nos fundamentos da pesquisa narrativa e no trabalho com as narrativas visuais por compreender que esse caminho teórico-metodológico me possibilita dar espaço às histórias dos participantes da pesquisa e ouvir atentamente o que dizem. Esse trabalho se faz necessário à medida em que focalizo as experiências de professores que vivenciaram o ensino remoto no contexto da pandemia de Covid-19. Diante disso, entendo que essa metodologia se articula com alguns conceitos apresentados por Humberto Maturana que rompe com as visões racionalistas que privilegiam aspectos cognitivos em detrimento dos emocionais. Isso me possibilita falar, de forma estruturada, sobre como o emocionar se inter-relaciona com o conhecer dos participantes da pesquisa.

Entendo, por fim, que esta pesquisa se justifica por se inserir no contexto de discussões que se debruçam sobre as inter-relações entre linguagem, reflexão, emoções e práticas de ensino e formação de professores (ARAGÃO, 2018; MARTINS, 2017; REZENDE, 2014; SOUZA, 2017). Portanto, partindo do entendimento de que o processo reflexivo se configura enquanto uma ação libertadora, fundamental para que haja transformações, o desenvolvimento desta investigação tem importância, uma vez que busca encontrar subsídios para uma melhor compreensão desse tema, à luz da Linguística Aplicada e de um referencial teórico interdisciplinar acerca do fenômeno das emoções.

1.3. Objetivos e Perguntas de Pesquisa

Esta pesquisa tem por objetivo geral investigar e compreender, à luz da Biologia do Conhecer, as emoções de professores em suas interações ao ensinar online, durante o contexto de pandemia. Essa meta engloba especificamente:

- 1) Identificar as emoções dos professores e os fatores que desencadeiam mudanças em seu emocionar;
- 2) Compreender de que forma as emoções modulam o agir e o ensinar desses professores;
- 3) Refletir se, de alguma forma, o ensino em ambientes digitais contribui para agravar o sofrimento docente dos participantes, ao mobilizar emoções como tristeza, medo e desconfiança;
- 4) Pensar estratégias docentes que permitam a superação dos quadros de sofrimento por meio de emoções que apontem para contextos de esperança.

Esses objetivos se traduzem nas seguintes perguntas de pesquisa:

- 1) De que forma os professores se sentem ao ensinar em ambientes digitais?
- 2) Quais emoções são mais recorrentes e como elas são moduladas?
- 3) Como as emoções desses professores se relacionam ao seu trabalho na pandemia?
- 4) Como formular estratégias que possam fomentar transformações nos quadros de sofrimento em direção a contextos de esperança?

1.4. Organização do Trabalho

O trabalho está organizado em três capítulos. Neste primeiro, apresento o tema da pesquisa, suas justificativas, seus objetivos e perguntas de investigação. No segundo, trago o aporte teórico que fundamenta esta pesquisa. Mais especificamente, discorro sobre: o mal-estar docente no Brasil; a Biologia do Conhecer e o pensamento de Humberto Maturana; o papel das emoções na formação de professores; as transformações que as tecnologias digitais proporcionaram ao ensino/aprendizagem de línguas; e os impactos da Pandemia à profissão docente. No terceiro capítulo, trato dos caminhos metodológicos: natureza da pesquisa, contexto, participantes, geração dos documentos de pesquisa e os procedimentos para a análise dos documentos gerados. No quarto capítulo, apresento os resultados e a discussão dos documentos de pesquisa qualitativa. Por fim,

nas considerações finais, retomo as perguntas de pesquisa e busco apresentar as contribuições deste estudo para o campo da LA, possíveis limitações e sugestões para trabalhos futuros.

2. REVISÃO DE LITERATURA:

Neste capítulo, apresento o referencial teórico que fundamenta o desenvolvimento da presente pesquisa. Nesse sentido, por meio de cada seção, busco tratar dos conceitos que norteiam este trabalho. Na primeira seção, abordo a questão do mal-estar-docente no Brasil, bem como sua relação com as conversações matrísticas e patriarcais (ARAGÃO, 2019; MATURANA, 2009). Na segunda, apresento e discuto o pensamento de Maturana (1988, 1995, 2002, 2009), no que se refere a alguns conceitos da Biologia do Conhecer e suas reflexões acerca da Biologia do Amar. Por conseguinte, na terceira, discuto alguns estudos anteriores sobre o papel das emoções no ensino e na aprendizagem de línguas (BARCELOS; ARAGÃO, 2018; MARTINS, 2017; SOUZA, 2017). Na quarta seção, trato das discussões voltadas à relação entre os seres humanos e as tecnologias digitais (SIBILIA, 2016), bem como o impacto desses dispositivos no ensino-aprendizagem de línguas (PAIVA, 2019; 2020; LEMOS, 2017; ARAGÃO; DIAS, 2018). Por fim, na quinta seção, procuro traçar um breve panorama do que apontam os recentes estudos a respeito dos impactos causados pelo cenário pandêmico à profissão docente.

2.1. Do mal-estar-docente e das conversações Matrísticas e Patriarcais

Inicialmente, parto do entendimento de que há, no contexto educacional brasileiro, um cenário desafiador no qual se nota um crescente agravamento do mal-estar-docente. Nesse sentido, foram de singular relevância as reflexões trazidas por Aragão (2019) em *Linguajar e emocionar os tempos de crise na formação de professores de línguas*.

Em seu texto, Aragão (2019) traça um panorama de alguns estudos relativos à temática das emoções e da formação de professores, de modo a mostrar como, no Brasil, diversas crises com experiências de ensino/aprendizagem de línguas são motivadas por um determinado linguajar e emocionar. Em linhas gerais, o autor busca esclarecer que muitos dos problemas vivenciados por alunos e professores, em suas interações, são fruto histórico de uma maneira de pensar e de viver pautadas na cultura patriarcal.

Para abordar o assunto, o pesquisador apoia-se, sobretudo, no pensamento do neurobiólogo chileno Humberto Maturana a respeito da Biologia do Conhecer e das conversações matrísticas e patriarcais. Nesse sentido, Aragão (2019) defende a ideia de que nós, seres humanos, somos, por

natureza, amorosos e sentimos a necessidade de um viver fundamentado na confiança e no cuidado mútuo. Em consonância com Maturana (2009), o autor aponta que esse aspecto era algo presente na primeira idade da humanidade, quando uma cultura pré-patriarcal, denominada cultura matrística, baseava um modo de viver dissociado das relações autoritárias, em uma dinâmica auto constitutiva que se dava “na linguagem – coordenação de coordenação de ações – e um determinado emocionar: na confiança recíproca, na aceitação legítima do outro e no fazer coisas em conjunto” (ARAGÃO, 2019, p.250).

Nessa sociedade de agricultores e caçadores-coletores, a vida transcorria em uma rede harmônica de relações, na qual as pessoas coexistiam em congruência com a natureza e o mundo natural (MATURANA, 2002). O desejo de apropriação e dominação não fazia parte das relações cotidianas dos povos matrísticos e por tal dinâmica não se constituir enquanto elemento central na existência dessa cultura, não havia competição ou ações excludentes em seus domínios de condutas e interações recorrentes (MATURANA, 2009). O que se notava era uma convivência centrada no amor e na cooperação: as relações humanas não eram de controle ou de dominação.

Como observa Maturana (2009), considerando essa maneira de viver, é possível perceber 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. (MATURANA, 2009, p.22).

De semelhante forma, na cultura matrística, a emoção que estruturava a coexistência social era o amor. Na definição de Maturana (2002, p.23) “o amor é a emoção que constitui o domínio de condutas em que se dá a operacionalidade da aceitação do outro como legítimo outro na convivência, e é esse modo de convivência que conotamos quando falamos do social”.

Sendo assim, os domínios de conduta se davam em uma maneira de viver na qual prevaleciam: “harmonia na convivência, participação e inclusão num mundo e numa vida que estavam de modo permanente sob seus cuidados e responsabilidade” (MATURANA, 2009, p.30). Dito de outra forma, o pensamento matrístico considerava que as ações humanas tinham

consequências em todo aspecto do viver e, portanto, esses povos fluíam em um domínio de ações no qual as interações eram capazes de ampliar e estabilizar a convivência.

É apenas na segunda idade da humanidade que, segundo os autores (ARAGÃO, 2019; MATURANA, 2009), surge a cultura patriarcal, originada por uma forma de viver diferente da gente matrística, resultado da cultura do pastoreio e de relações de posse e apropriação. Na sociedade patriarcal o cenário se transforma. Ao invés da aceitação, o que se percebe é um viver centrado na apropriação, desconfiança, exclusão, hierarquia, negação e subordinação. Com efeito, surge também uma determinada forma de linguajar e emocionar: “observa-se conversações que geram um emocionar contraditório, que nos leva a constantes crises com sofrimento” (ARAGÃO, 2019, p. 252).

É a partir dessas ideias que Aragão (2019) busca compreender a questão do sofrimento docente no Brasil e como as conversações patriarcais estão presentes no processo de formação e cotidiano de professores, se repetindo e trazendo à tona emoções contraditórias que causam sofrimento. No texto, três bases conversacionais são destacadas: as conversações autodepreciativas, a conversação do “deve ser” e o intercruzamento de conversações. Ao investigar diferentes trabalhos na área de formação de professores de inglês, o autor identifica como as conversações patriarcais se manifestam em diferentes fases da trajetória profissional de professores, apontando para a expressão de emoções e experiências avaliadas como negativas.

Na primeira fase, os anos de formação inicial, ele observa uma predominância de conversações autodepreciativas e do “deve ser”, motivadas por avaliações de inferioridade e superioridade, relacionadas, por exemplo, à crença de que o inglês ideal é aquele do falante nativo ou de que só se aprende inglês fora do Brasil. Essas conversações são caracterizadas por um jogo de vontades que se negam: querer, mas não ser capaz de conseguir. Associados a elas, estão os sentimentos de frustração, insegurança e inferioridade.

Na segunda fase, o período do estágio supervisionado, a contradição se manifesta entre o desejo de ensinar e sensação de não estar preparado. Nesse caso, o emocionar predominante é o medo: medo de aprender a ensinar língua na escola, medo de se expor em sala de aula, medo do julgamento, dentre outros. Essas emoções acabam tendo um impacto contundente nas decisões dos futuros professores, uma vez que, em face das experiências vividas no período do estágio supervisionado, muitos resolvem se seguirão ou não na carreira docente.

Para os que optam pela docência, contudo, o caminho não deixa de parecer sinuoso. Nos primeiros anos de profissão, Aragão (2019) nota, novamente, a presença da dualidade nas conversações de professores. Dessa vez, as inquietações são causadas pela vontade de exercer uma determinada prática docente, em confronto com a ideia de que não há a possibilidade de efetivar a maneira de ensinar intencionada. No emocional, prevalecem a frustração e o sentimento de constante autonegação. Não é por acaso que, nessa fase, um alto índice de abandono da profissão é apontado pelos estudos.

Tendo em vista essa moldura contextual, Aragão chega à conclusão de que:

[...] somos seres primariamente amorosos e adoecemos se nos encontramos continuamente imersos em conversações patriarcais na recorrência da autodepreciação e na negação de nós mesmos. Conforme indicado, parte do mal-estar que vivemos é um fruto histórico de um fazer cultural patriarcal. (ARAGÃO, 2019, p.263).

Como um possível caminho de transformação e resistência, o autor aponta o resgate da cultura matrística. Para além das conversações associadas à competição, negação e depreciação, conversações reflexivas que abram espaço, por exemplo, para um viver baseado no acolhimento e no apoio mútuo, de modo a transcender o interesse individual, fazendo com que o discurso patriarcal não mais ressoe. Diante disso, afirma Aragão (2019):

[...] é fundamental fortalecer as relações humanas através da atenção ao outro e do cuidado mútuo. Precisamos reforçar o fundamento biológico do social que é o poder visionário de aceitar o outro como legítimo outro na convivência, o que amplia os sentidos e as ações com confiança e segurança. Aqui não há preconceitos, expectativas, exigências, modelos idealizados, julgamentos. Nesse processo, podemos também refletir sobre o conversar, no emocional do desapego, e podemos questionar certezas e emoções que nos colonizam e nos fazem padecer. É por meio das conversações, do dar voltas consigo e com os outros, que nos conectamos uns aos outros. Nesse sentido, carecemos cada vez mais de maior disponibilidade afetiva para escutar a si mesmo e ao outro e de agirmos com generosidade, gratidão, solidariedade, compaixão, desejo de cuidar do outro e de enfrentar aquilo que nos fragiliza. (ARAGÃO, 2019, p.272).

É a partir desse olhar que busco refletir sobre a prática dos participantes dessa pesquisa. Na tentativa de compreender as emoções dos professores e se, de algum modo, o ensino digital pode contribuir para o agravamento do sofrimento docente e, em caso afirmativo, em que contexto e de qual maneira.

2.2. Humberto Maturana, a Biologia do Conhecer e a Biologia do Amar

Cabe destacar que, aqui, ao falar de emoções, adoto a perspectiva da Biologia do Conhecer (BC), conjunto de ideias formulado por Humberto Maturana. Para Maturana (1988), as emoções são um fenômeno biológico e aspecto fundamental dos seres vivos, posicionamento, até aí, já conhecido pela comunidade científica. Contudo, o teórico vai além ao colocar um fim na dicotomia “razão x emoção”, uma vez que, em seu entendimento, a existência humana se dá na linguagem e a racionalidade surge do emocional. O ser humano se destaca pela inter-relação entre emoção e razão na imersão da atividade da linguagem.

Ao desenvolver o mecanismo explicativo da Biologia do Conhecer (doravante BC), Maturana objetiva compreender a constituição e manutenção dos sistemas vivos e, mais especificamente, dos seres humanos. Na visão dele, os organismos vivos configuram-se enquanto sistemas dinâmicos e autônomos, capazes de produzir a si mesmos e, ao mesmo tempo, conservar sua própria organização através do acoplamento estrutural com seu meio. Segundo o autor, as mudanças são determinadas pela própria organização e estrutura do sistema vivo. Porém, é por meio do acoplamento estrutural entre um sistema estruturalmente determinado e o meio que um organismo continua funcionando como uma unidade autopoietica em contínua transformação.

Maturana (2002, p.62) argumenta que na dinâmica sistêmica do encontro organismo-meio: “[...] organismo e meio desencadeiam mutuamente mudanças estruturais sob as quais permanecem reciprocamente congruentes, de modo que cada um flui no encontro com o outro seguindo as dimensões em que conservam sua organização e adaptação”. Nesse sentido é possível dizer que para Maturana (1995; 2002) o conhecer, a cognição, se caracteriza como uma ação efetiva, decorrente da congruência operacional do organismo nos seus domínios de existência. Por essa razão, ele argumenta que “todo fazer é conhecer e todo conhecer é fazer” (MATURANA; VARELA, 1995, p.68). Para ele nós somos seres à medida que nos relacionamos com o meio ambiente ou com outros seres: existimos em relação e não isoladamente. Em outras palavras, é por meio das interações que o ser humano vai se constituindo, conhecendo e produzindo a si próprio.

É a partir da BC que o neurobiólogo chileno, ao investigar os aspectos que diferenciam os seres humanos dos outros seres, chega às suas reflexões acerca da linguagem. Segundo Maturana (1995), a linguagem surge por meio de um processo evolutivo, resultado da história da deriva estrutural dos homínídeos, em suas diversas interações, através do acoplamento estrutural

ontogênico. Nessa visão, a linguagem, como um fenômeno biológico, está relacionada a coordenações consensuais de conduta. Logo, não é reduzida ou localizada em um corpo, mas se configura como uma atividade que se realiza na convivência e se modifica no viver. No dizer do autor:

[...] penso que, embora a racionalidade nos diferencie de outros animais, o humano se constitui, quando a linguagem aparece na linhagem hominídea à qual pertencemos, na conservação de um modo particular de viver o entrelaçamento da emoção e racionalidade que aparece expressa em nossa capacidade de resolver nossas diferenças emocionais e racionais por meio da conversa. (MATURANA, 1988, p.9).

Dessa maneira, a proposição de Maturana é a de que somos seres caracterizados pelo entrelaçar da racionalidade - expressa na linguagem e nos sistemas argumentativos que temos a capacidade de elaborar para justificar nossas ações - com nossas emoções. Tal entrelaçar acontece por meio das interações que realizamos ao estar com outros na linguagem. Nesse sentido, estar com uma pessoa na linguagem, de acordo com Maturana (2002), significa fluir, por meio da conversa, num operar em coordenações de ações consensuais. A esse processo de distinguir as coisas na linguagem e de coordenar ações com outros, o autor dá o nome “linguajar”. O pesquisador acrescenta ainda que o que fazemos em nosso linguajar influencia a nossa dinâmica corporal e, de semelhante modo, nossa a dinâmica corporal tem consequências em nosso linguajar (MATURANA, 1988). Aragão (2007, p.72) apropriadamente enfatiza que “essas dinâmicas incluem gestos, expressões, posturas, olhares, entonação, e inflexão de voz que podem ser tomadas como significativas no curso de uma interação comunicativa que observamos como coordenação de ações mútuas e recursivas”.

Conforme mencionei, em nossas conversações e dinâmicas relacionais fluímos, também, em nossas emoções. Nessa perspectiva, Maturana (2002, p.22) define as emoções como “os diferentes domínios de ações possíveis nas pessoas e animais, e as distintas disposições corporais que os constituem e realizam”. Para o neurobiólogo, toda ação ocorre dentro de um domínio emocional, não existindo ação humana “sem uma emoção que a estabeleça como tal e a torne possível como ato” (MATURANA, 2002, p. 22). Sob essa ótica, são as emoções que nos movem e fundamentam nossas ações, são elas que nos possibilitam realizar certas ações e não outras, de modo a definir o que acontece em nossas relações com os outros e com nós mesmos, modulando nosso viver, conhecer e linguajar.

Ao fluir de uma emoção para a outra, e conseqüentemente de uma ação para a outra, Maturana dá o nome “emocionar”. No que se refere a essa questão, concordo com Aragão (2007) quando, ao se debruçar sobre o conceito de “emocionar”, diz:

[...] o que vivemos é um fluir contínuo de emoções se constituindo como o fundamento de nossas ações e se entrelaçando com o linguajar no conversar. A conservação de um emocionar especifica aí o domínio de existência, os domínios de ações possíveis. Dessa forma, cada emocionar num ser vivo surge das coerências históricas particulares de seu viver consigo mesmo e com outros. (ARAGÃO, 2007, p.80-81).

Sendo assim, ao observarmos as ações de outras pessoas, temos condição de compreender o seu emocionar. Do mesmo modo, se nosso objetivo é compreender em qual emoção alguém está fluindo, devemos observar o domínio de ações no qual esse alguém está se movendo. Para compreender melhor essa dinâmica, lembremos, por exemplo, do emblemático encontro entre o Pequeno Príncipe e a raposa na obra *O Pequeno Príncipe*, do escritor francês Antoine de Saint-Exupéry. Ao falar sobre sua relação com os homens, a raposa explica ao jovem príncipe que, os passos humanos a levam a entrar e se esconder debaixo da terra, uma vez que para os caçadores ela não passa de uma presa fácil. Notamos, nesse caso, o fluir em um emocionar baseado no medo e na desconfiança que não poderiam levar o animal a agir, senão, da forma descrita. Em contrapartida, o mamífero conta que os passos do garoto, o convidam a sair de sua toca como se fossem música. A partir do segundo relato, podemos concluir que o que possibilita tal ação é um emocionar fundamentado na confiança e na aceitação. Esse exemplo simples, ilustra como, de fato, o emocionar é responsável por modular nossas disposições corporais, delimitando os domínios de ações possíveis.

É fundamental ressaltar, contudo, que na concepção de Maturana as emoções não se expressam, com elas fluímos e nos movimentamos em nossas relações multidimensionais. Porém, conforme enfatiza Aragão (2007):

[...] um observador, na linguagem, ao observar o comportamento de uma outra pessoa ou de si mesma, pode refletir sobre as regularidades operacionais do emocionar observado e assim pode falar do emocionar como um *sentimento*. (ARAGÃO, 2007, p.81).

Ou seja, a emoção não depende da linguagem para ocorrer, mas, por meio da linguagem, temos a condição de nomear e distinguir as emoções em sentimentos. Na BC, “o sentimento

aparece na conduta reflexiva, na recursão lingüística de um observador, na auto-apreciação do fluir interacional” (ARAGÃO, 2007, p.81).

Diante disso, podemos perceber que do ponto de vista da BC todos seres vivos vivem emoções. Por essa razão, Maturana (2002) argumenta que ao nos declararmos seres racionais, reforçamos um discurso que desvaloriza as emoções e sua importância. É também por isso que ele defende a ideia de que todo sistema racional tem um fundamento emocional, haja vista que o racional para Maturana está fundamentado em premissas aceitas por alguém *a priori*, baseadas em preferências e em uma certa emoção. Dito de outra forma: “não é a razão o que nos leva à ação, mas a emoção” (MATURANA, 2002, p.23).

Na condição de seres humanos, fluímos, pois, no constante entrelaçar entre linguajar e emocionar, ao qual Maturana (2002) denomina conversar. Somos na linguagem e é por meio desse viver imerso na linguagem que conseguimos refletir sobre nossas ações e as coisas que acontecem conosco. A BC nos possibilita compreender que “ação e reflexão devem seguir juntas entrelaçadas no nosso viver cotidiano” (ARAGÃO, 2007, p.82), visto que o processo de reflexão é a prática responsável para a mudança da emoção e, por conseguinte, do curso de nossas ações. Maturana & Varela (1995) chamam atenção para o fato de que o processo reflexivo é também uma maneira de conhecer como conhecemos, um caminho que conduz o nosso olhar para dentro de nós mesmos, em busca de confrontar os antolhos que ainda nos cegam, a fim de que levemos em conta possibilidades que antes não considerávamos possíveis e que nos orientem para uma ação mais harmônica e ajustada com os outros e o meio. Aragão (2007) pontua ainda que:

É nesta transformação recursiva no viver que a reflexão, como uma operação da emoção, na qual se desloca de uma certeza e se usa a razão, o linguajar, para observar o presente que se vive, desempenha um papel central, ao subordinar o fluir do viver ao emocionar, ao que ocorre nas nossas emoções. Este processo se dá, ao observarmos as circunstâncias que vivemos e como as vivemos. No olhar reflexivo, ao observar nosso próprio viver, agimos de acordo com nossas preferências, desejos, gostos e interesses de forma consciente, responsável e ética. (ARAGÃO, 2007, p.82).

Não obstante, Maturana (2002) elucida que existem dois caminhos de reflexão pelos quais nos movemos no decorrer de nossa vida cotidiana, seja inconsciente ou conscientemente. No primeiro caminho, o da objetividade-sem-parênteses, o autor denuncia um cenário no qual tudo existe, independentemente do observador, fundamentando a universalidade do conhecimento. Nesse caminho, aquele que formula uma explicação, considera uma única realidade que é válida

para todos os observadores e que nega todas as outras. Por essa razão as relações humanas não ocorrem na aceitação mútua. Por outro lado, no caminho explicativo que Maturana vai chamar de objetividade-entre-parênteses, há diversas maneiras de se explicar o conhecer e as experiências, à medida que a realidade do observador vai depender de sua vivência. Desse modo, muitas verdades, todas elas legítimas, vão existir e a validade das explicações aprovadas pelo observador estará sujeita à aceitação dele e não independentemente dela. Embora ainda possa existir a negação do outro no caminho da objetividade-entre-parênteses, a negação é feita de forma responsável pelo observador, por um posicionamento pessoal e não por considerar que sua opinião seja a única verdadeira em detrimento das outras equivocadas.

Destaco que na perspectiva da objetividade-entre-parênteses:

[...] uma afirmação cognitiva é um convite feito ao outro para entrar num certo domínio de coerências operacionais, e de que aquele que a faz sabe que existem outras afirmações cognitivas igualmente legítimas, em outros domínios de realidade, que o outro pode preferir. (MATURANA, 2002, p.58).

Acredito que esse convite para compreender a legitimidade das mais diversas experiências, abre espaço para a aceitação do outro como legítimo outro que é o que baseia as ideias do pensador chileno acerca da biologia do amar. Em se tratando do fundamento emocional que constitui os seres humanos, Maturana (1988; 2002) explica que o amor é a emoção central e mais básica na história da evolução humana. Para ele, é no amor que nos originamos e por isso, do ponto de vista biológico, o amor se apresenta enquanto algo de que dependemos, “uma condição necessária para o desenvolvimento físico, comportamental, psíquico, social e espiritual normal da criança, assim como para a conservação da saúde física, comportamental, psíquica, social e espiritual do adulto” (MATURANA, 2002, p.25). Em função disso, a falta ou a negação do amor ocasionam sofrimento e enfermidades.

O amor, enquanto fenômeno biológico e social humano, não se trata de um dom ou algo especial, mas sim daquilo que há de mais primordial na constituição do sistema humano. Na visão de Maturana (2002) é essa emoção que vai fundamentar os domínios de ação capazes de gerar a aceitação do outro como um legítimo outro na convivência, caracterizando assim o que ele entende por relação social: uma relação baseada em uma conduta respeitosa e harmônica, livre de submissão ou exigências.

A partir desse pensamento, conseguimos visualizar o que conecta a biologia do amar à atividade reflexiva. Pois, no amor, não há espaço para julgamento. No amor, as relações sociais surgem espontaneamente e em congruência com o mundo natural.

Neste domínio de ações colocamos em prática a objetividade entre parênteses, onde, de uma perspectiva da Biologia do Conhecer tudo é dito por um observador a outro observador. Neste domínio não podemos exigir a existência de uma única versão, de uma única realidade, que nega as outras e que existe independentemente daqueles que a experienciam, como ocorre no caminho explicativo da objetividade sem parênteses. (ARAGÃO, 2007, p.78).

Todas essas questões interessam à medida que nos possibilitam entender como as ações humanas e, portanto, o ato ensinar, se relacionam diretamente com as emoções. Por meio dessas reflexões temos a condição de compreender as dinâmicas de ensino e aprendizagem, bem como a prática dos docentes e suas emoções, com um novo olhar. Assim podemos reconhecer que, enquanto seres humanos, também nos constituímos nesse intercruzamento entre linguajar e emocionar, e que esses processos estão sempre presentes em nossas atividades diárias, incluindo aqui o ensino e aprendizagem.

2.3. O papel das emoções na formação de professores e no ensino/aprendizagem de línguas à luz da Biologia do Conhecer

Os pressupostos teóricos desenvolvidos por Humberto Maturana (1988, 1995, 2002, 2009) influenciaram trabalhos nas mais diversas áreas do conhecimento. Nesta pesquisa, contudo, interessa-nos os desdobramentos dessas ideias no campo da Linguística Aplicada, a partir de estudos voltados para a formação de professores e para o ensino-aprendizagem de línguas: trabalhos que se debruçaram sobre o tema com o objetivo de comprovar a inter-relação entre linguagem, ensino e emoções. Nesse sentido, nas linhas que seguem, abordo alguns estudos circunscritos nesse escopo, de modo a apresentar suas contribuições para a pesquisa em LA.

No artigo *Emotions in Language Teaching: a review of studies on teacher emotions in Brazil*, Barcelos e Aragão (2018) apresentam um mapeamento dos estudos sobre emoções de professores de línguas no Brasil. Os autores situam as pesquisas nessa área em um recorte que abrange produções publicadas em um período de dez anos: 2007-2017. Por meio desse levantamento, eles buscam discutir o que indicam os trabalhos conduzidos em nosso país e

sinalizam que, de modo geral, os textos analisados confirmam a importância de compreendermos como as emoções modulam as ações de professores e aprendizes, suas implicações na forma como os estudantes aprendem e como as emoções estão diretamente relacionadas ao conhecimento prático e pedagógico dos professores.

Ao desenharem um percurso histórico acerca dos estudos sobre emoções de professores de línguas, Barcelos e Aragão (2018) reconhecem a existência de três perspectivas teóricas que orientam tais pesquisas. Na primeira delas, a pós-estruturalista, as emoções são definidas como uma forma de ser e de sentir, atrelada a práticas ideológicas e discursivas. Na segunda, a teoria sociocultural, as emoções estão ligadas ao modo como as experiências passadas influenciam o comportamento e a atividade humana. Por sua vez, na terceira, a perspectiva da biologia do conhecer, as emoções são definidas como disposições corporais dinâmicas que embasam os domínios de ações. Os pesquisadores notam, no entanto, que as três perspectivas têm um ponto em comum: de acordo com todas elas, as “emoções são baseadas em ações e se fundamentam em contextos sócio-históricos” (BARCELOS; ARAGÃO, 2018, p.508, tradução nossa).

Seja embasada nessa abordagem ou naquela, as doze pesquisas analisadas pelos autores, das quais sete se relacionam à terceira perspectiva, confirmam que em suas interações diárias os professores experienciam emoções que são avaliadas como negativas e positivas. Essas emoções são despertadas a partir das interações desses profissionais com seus colegas, aprendizes, ambiente de trabalho, e influenciam a maneira como percebem a si mesmos e seus estudantes, impactando suas ações mediante às situações com as quais se deparam. Em outras palavras, Barcelos e Aragão (2018) percebem que emoções, crenças e ações, são fatores intrinsecamente interligados e por essa razão defendem que “entender essa relação é crucial para compreender como oferecer um ambiente mais acolhedor capaz de ajudar os professores a ressignificarem suas crenças e emoções” (BARCELOS; ARAGÃO, 2018, p.518, tradução nossa). Não obstante, eles argumentam também que “um modelo de formação de professores que considera a promoção da reflexão, baseada na relação cognição-linguagem-emoções como central, pode levar a transformações positivas” (BARCELOS; ARAGÃO, 2018, p.518, tradução nossa).

Conforme sinalizado, Barcelos e Aragão (2018) chegam às suas conclusões por intermédio da revisão de estudos amparados em diferentes abordagens. Considerando a forma como esta dissertação foi desenhada e os pressupostos que nos dão aporte, me atenho nessas páginas ao que apontam os resultados de alguns trabalhos elaborados à luz da Biologia do Conhecer. Nesse

sentido, importante destaque cabe à tese de doutorado elaborada por Aragão (2007), precursora das pesquisas que se amparam na BC para compreender o papel das emoções na formação de professores de línguas.

Com a proposta de articular os preceitos da BC à pesquisa qualitativa de cunho narrativo e etnográfico, Aragão (2007) investigou de que forma as emoções de sete professores de língua inglesa, ainda em formação, se relacionavam a seus processos de ensino-aprendizagem em sala de aula. O trabalho longitudinal se desenrolou por cerca de um semestre, no âmbito da Universidade Federal de Minas Gerais, no decorrer da disciplina Habilidades Integradas I, na qual os graduandos vivenciavam os primeiros contatos com a língua inglesa no curso. Nesse processo, os professores em formação tiveram a oportunidade de refletir sobre como suas emoções e experiências influenciavam e modulavam a forma como aprendiam, bem como o modo pelo qual eles imaginavam que o ensino deveria acontecer. Isso possibilitou que eles se percebessem e compreendessem melhor os desafios que enfrentavam em sala de aula. As reflexões foram promovidas a partir de diversos instrumentos qualitativos (narrativas, entrevistas, questionários) que viabilizaram ao pesquisador a observação dos participantes da pesquisa.

Nas páginas de seu trabalho, após considerar os documentos de pesquisa que reuniu, Aragão (2007) narra as histórias de cada um dos docentes em formação com os quais conviveu. Histórias como a de Júlia que, devido a uma vivência marcante na adolescência, havia se tornado insegura em relação à língua inglesa. Para Júlia a língua inglesa era uma língua difícil de ser aprendida e por conta do medo de errar ela se sentia constantemente ameaçada pelo olhar dos colegas e da professora. Essas emoções movidas pelo medo e pela vergonha entravam em conflito com o desejo que ela nutria de aprender inglês. Ao longo da pesquisa, Júlia pôde refletir sobre essas questões, o que resultou numa mudança de seu emocionar e conseqüentemente de sua ação.

Exemplos como esse nos fazem perceber o papel desempenhado pelas emoções no modo como interagimos em nossas dinâmicas relacionais. A história de Júlia mostra também a importância da reflexão para que aprendizes e professores se conscientizem de suas crenças e da forma como se sentem em relação ao ensino-aprendizagem, de modo a compreenderem a influência desses fatores nesse processo. Outro resultado relatado por Aragão (2007) é que, ao participarem da pesquisa por meio das entrevistas e das narrativas, os professores em formação se deram conta de que a experiência deles poderia ser útil para outras pessoas. Por se sentirem valorizados, eles

puderam expressar seus sentimentos, frustrações e desafios relacionados a diferentes contextos de aprendizagem.

A pesquisa de Aragão (2007) aponta para o papel transformador da reflexão, algo defendido também por Maturana (2002), conforme já discutido. Em sua tese, o autor chega à conclusão de que o processo reflexivo pode conduzir os participantes a uma responsabilidade sobre as consequências das emoções em suas relações consigo mesmo e com os outros. Nessa perspectiva, ele defende o desenvolvimento de práticas de formação de professores de línguas, centradas na reflexão:

Se, além de realizarmos pesquisas que demonstrem a eficácia de práticas reflexivas com professores e licenciandos, iniciarmos um exercício pedagógico centrado na reflexão com alunos de línguas estrangeiras, em diversos contextos e níveis de ensino e aprendizagem, estaremos ampliando os horizontes do que ocorre na sala de aula. Desta maneira, estaremos também retroalimentando a formação de professores ao agregar conhecimento sobre ações efetivas que podem fomentar a reflexão com os alunos sobre suas experiências, crenças, estilos, emoções, conflitos e desafios presentes em suas trajetórias como eternos alunos da língua que aprendem. (ARAGÃO, 2007, p.205).

O estudo de Aragão abriu caminhos para que outras pesquisas amparadas na BC fossem desenvolvidas na busca de compreender o papel das emoções na reflexão e nas experiências de ensino-aprendizagem. Diante disso, destaco trabalhos como os de Coelho (2011), Rezende (2014), Cajazeira (2015), Martins (2017), Souza (2017), Silva (2020), e Souza (2021). Esses trabalhos corroboram os resultados apresentados por Aragão (2007) e ressaltam a importância da reflexão na promoção de ações capazes de fortalecer a formação docente.

Rezende (2014), em sua pesquisa de mestrado, investigou suas próprias emoções enquanto professora iniciante em serviço na escola pública. Para tanto, a pesquisadora fundamentou seu trabalho no autoestudo e, assim como Aragão (2007), apoiou-se nas contribuições da BC para discutir os documentos de pesquisa que reuniu. O trabalho foi desenvolvido em uma escola municipal do sudeste brasileiro, na qual a autora trabalhava como professora de inglês, ensinando turmas do Ensino Fundamental II. No tempo em que realizou a pesquisa, ela optou pelo uso do diário como instrumento de geração dos documentos da pesquisa. Nas folhas dele, a autora registrou as emoções e experiências que vivenciou durante um semestre de aulas. Outro instrumento adotado por ela foi o memorando de uma amiga crítica que teceu comentários a respeito dos registros feitos com o objetivo de auxiliar na compreensão e reflexão do *corpus*.

Quando analisou as entradas que escreveu no diário, Rezende (2014) se deparou com emoções de tristeza, frustração e indignação. De acordo com a pesquisadora essas emoções estavam relacionadas ao seu ambiente de trabalho, a políticas educacionais e à sua prática. Tais emoções se tornavam mais recorrentes quando ela se deparava com ações agressivas dos alunos e de rejeição dos colegas. Segundo ela, o fluir nessas emoções a conduzia a conversações de negação e autodepreciação e a ações contraditórias. A autora relata que em um determinado momento, cogitou abandonar a docência e seguir uma outra carreira. Em um dos comentários que esboçou a respeito dos escritos de Rezende (2014), a amiga crítica observa que esse desejo de deixar a profissão, bem como os sentimentos de angústia, desilusão e insegurança, são iguais aos de muitos professores brasileiros, nos chamando atenção para a questão do sofrimento docente.

Foi ao notar que estava prestes a abandonar a profissão que tinha escolhido exercer por amor que Rezende refletiu e percebeu que precisava mudar suas ações (REZENDE, 2014). De acordo com a pesquisadora, o emocionar no amor prevaleceu, impulsionando-a para um novo domínio de ações. Nesse sentido, ela buscou transformar as salas de aula em redes de conversas, locais de aprendizagem e de aceitação. Essas mudanças tiveram influência também no interesse e no comportamento da turma. No segundo momento de sua pesquisa, ela sinaliza, então, emoções de felicidade, entusiasmo e esperança.

Os resultados apresentados no autoestudo de Rezende (2014) vão ao encontro do que diz Maturana (2002), quando afirma que as emoções nos movem e fundamentam nossas ações. A pesquisa mostra como as emoções da professora guiaram suas ações no contexto escolar. Nas palavras da autora:

Quando fluía num emocionar na tristeza, no desânimo e na raiva minhas ações eram não dar aula, passar a matéria no quadro para os alunos copiarem sabendo que dessa forma não aprenderiam nada, tirar os alunos de sala e mandá-los para a coordenação, cancelar projetos e até mesmo ofendê-los. [...] Por outro lado, quando resolvi não sofrer na relação com os alunos, meu emocionar amoroso me levou a preparar aulas mais criativas, planejar projetos interessantes, conversar com eles sobre desentendimentos passados, ouvir suas opiniões sobre minha prática e compreender e aceitar suas realidades, sempre pensando em como ajudá-los na aprendizagem de inglês e na vida. (REZENDE, 2014, p.101-102).

Os resultados também reforçam a importância de haver reflexão para que transformações nos domínios de ação ocorram. Rezende (2014) argumenta que o processo reflexivo foi essencial para que ela mudasse suas ações e se tornasse uma professora mais feliz. Ela conclui o estudo,

ênfatizando a necessidade de uma introdução do tema das emoções nos currículos dos cursos de formação, possibilitando que futuros professores compreendam desde cedo o papel das emoções em suas profissões.

Enquanto a pesquisa de Rezende nos permite avaliar o impacto das emoções na prática de professores iniciantes de línguas, a tese de Coelho (2011) nos possibilita pensar como as emoções podem modular as ações de professores em contexto de formação continuada. A partir de um estudo de caso longitudinal, a autora analisou, à luz da BC, o papel das emoções nas experiências de onze professoras, participantes do Projeto de Educação Continuada para Professores de Língua Inglesa (PECPLI). O estudo aconteceu no período de 2004 a 2009, tempo no qual a pesquisadora investigou as emoções que as participantes compartilhavam em relação ao seu contexto de prática, conhecimento linguístico, interação com os alunos e aos encontros do PECPLI. Dentre os documentos de pesquisa utilizados por ela, se encontram exemplos como narrativas, gravações e questionários de avaliação que foram aplicados anualmente.

Nos anos iniciais do projeto (2004-2006), descrito como primeiro momento, Coelho (2011) notou a predominância do compartilhamento de experiências, levantamento de crenças e questionamento das professoras sobre o que vivenciavam na escola. A autora comenta que nesse momento as participantes vivenciavam emoções de negação (em relação a elas mesmas, aos alunos e à escola), movidas pelas experiências frustrantes que se deparavam em seu local de trabalho, ao ensinar e praticar a língua inglesa. As professoras se sentiam desmotivadas ao perceberem que a matéria que ensinavam era vista com pouco caso no contexto escolar. Essa questão fica mais clara no relato da participante Conceição:

Ao relatar sua experiência, Conceição mostra a desvalorização do ensino de LI por parte dos colegas, alunos e pais. As conversações desvendadas nas falas de seus colegas e alunos, bem como nos gestos dos alunos (costas viradas e bocejos) revelam um contexto no qual a professora e a LI não são reconhecidas como legítimas. Conceição vivencia a exclusão de si e da disciplina que leciona. (COELHO, 2011, p.64).

Como nos mostra o excerto, as professoras se encontravam em um ambiente marcado por dificuldades, na recorrência de experiências que tinham a negação de si e do outro como emoção fundante. Tudo isso, criou uma barreira e uma resistência que dificultou as transformações propostas pelas coordenadoras nos primeiros anos do PECPLI.

Porém, no segundo momento do projeto (2007-2009), favorecidas pelas reflexões que faziam acerca de suas emoções nos encontros, as participantes revelaram um novo olhar a respeito delas mesmas, de suas práticas e formação acadêmica (COELHO, 2011). As emoções observadas por Coelho (2011) nesse período foram de acolhimento e aceitação. Essa nova atitude estava baseada em um sentimento de responsabilidade das professoras em relação às decisões que tomavam em prol de sua prática docente. Por conta disso, elas se mostraram mais motivadas para realizar as atividades idealizadas pelo PECPLI, a exemplo dos simpósios e seminários, e mais abertas a mudanças.

Os principais resultados do estudo de Coelho (2011) revelam que “as conversações realizadas no projeto, fundadas na emoção do amor, que reconhece, respeita e aceita o outro em seu legítimo direito, gerou novas emoções e, assim, novas experiências aos participantes do PECPLI” (COELHO, 2011, p.137). A pesquisa também confirma que a mudança de uma conduta em um domínio de ação, depende de uma mudança de emoção para acontecer. Fica evidente, ainda, o imbricamento presente na relação entre o papel da experiência e emoção na educação continuada. Coelho (2011), argumenta, contudo, que essas mudanças não ocorrem de uma hora para a outra: antes, se faz necessário que em programas de formação continuada haja oportunidade para que as emoções iniciais dos professores sejam acolhidas. Em função disso, ela defende que o ambiente da educação continuada deve ser um espaço propício para o compartilhamento de experiências, emoções e reflexões (COELHO, 2011).

Assim como Coelho (2011), Martins (2017) se dedicou ao tema da formação continuada. Em seu trabalho de mestrado, ela buscou compreender o impacto da participação de professores no Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa (PDPI). Nele, nos deparamos com a história de 11 docentes do estado da Bahia que refletiram a respeito de suas experiências ao fazerem cursos de capacitação nos Estados Unidos da América.

Além dos preceitos da BC, a pesquisadora se valeu de um referencial amparado em estudos sobre identidades e formação de professores. O principal argumento de Martins (2017) se baseou na ideia de que, para se compreender a formação docente e os processos de ensino/aprendizagem, é importante investigar as emoções e identidades. De acordo com a autora (MARTINS, 2017), as emoções são elementos fundamentais capazes de revelar não apenas quem nós somos, mas aquilo que desejamos ser. Em consonância com Maturana (2002), ela defende que toda ação humana se

fundamenta a partir de uma emoção e reforça que, devido a isso, as emoções exercem influência em nossas decisões pessoais e profissionais.

Com a utilização de documentos de pesquisa diversos, baseados principalmente em Aragão (2007), Martins desenvolveu uma pesquisa qualitativa, com o objetivo de trazer à tona as experiências, identidades e emoções dos professores que participaram do estudo. No processo de interpretação dos documentos de pesquisa, a autora percebeu que parte da motivação dos professores em buscar o PDPI estava associada com o desejo que eles nutriam de falar inglês como um falante nativo. Isso nos lembra o que pontua Aragão (2019), quando discorre sobre um dos sintomas do adoecimento docente: as conversações autodepreciativas motivadas por avaliações de inferioridade e superioridade, nesse caso, espelhada na ideologia de que a referência para aprendizagem de línguas é o falante nativo.

Nesse sentido, Martins (2017) indica que o impacto principal do PDPI nas emoções-identidades dos professores que participaram da pesquisa foi em relação à confiança para falar em inglês. Alguns impactos foram negativos e contribuíram para sentimentos de tristeza e inferioridade, devido a avaliação que os participantes fizeram de seu próprio sotaque em comparação com o modelo de superioridade idealizado. Outros foram positivos, uma vez que a maior parte deles se sentiu segura e confiante ao perceber ser capaz de se comunicar com o falante de inglês nativo, visto por muitos, como o maior competente linguístico (MARTINS, 2017). A autora destaca que, ao retornarem para sala de aula, esses participantes se sentiram mais motivados para ensinar e engajar seus estudantes no processo de aprendizagem de língua inglesa.

De forma similar, o estudo de Cajazeira (2015) objetivou investigar as emoções de cinco professores da Bahia, estudantes do Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR), na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Por meio de uma metodologia baseada na pesquisa etnográfica e no trabalho com narrativas, a pesquisadora procurou apresentar a relação que existe entre as crenças, identidades e emoções dos professores de inglês, bem como os desafios enfrentados por eles durante o processo de formação.

O trabalho foi guiado por três perguntas norteadoras que buscaram avaliar as emoções dos professores no que diz respeito ao PARFOR, a suas crenças sobre o ensino/aprendizagem antes e após a conclusão do curso, e aos sentimentos adquiridos por eles através da partilha de experiências proporcionada pelo projeto. Na interpretação dos documentos de pesquisa, Cajazeira (2015) percebeu que muitos dos docentes enxergavam o PARFOR como um caminho para obter o

reconhecimento profissional, revelando algumas crenças que eles tinham sobre o ensino público superior. Ela também notou que muitos dos estudantes do curso, traziam emoções de insegurança, angústia e desconfiança sobre o que ensinar nas aulas de inglês nas escolas públicas e como ministrar a disciplina. No entanto, ao acompanhar os professores ao longo do projeto, ela identificou mudanças nos discursos e nas emoções inicialmente apresentadas por eles. Quando concluíram o curso, os professores revelaram emoções de segurança e confiança em relação a sua profissão e à prática docente. Essas transformações, segundo Cajazeira (2015), foram impulsionadas pelo desafio feito aos participantes de refletirem sobre suas experiências. No ato de refletir sobre a prática de ensino e conversar com os colegas, os professores se mostraram mais encorajados para falar a língua inglesa e, conseqüentemente, com mais autonomia para ensiná-la.

As conclusões presentes na pesquisa de Cajazeira (2015) apontam que, no PARFOR/Inglês da UESC, os participantes puderam perceber as limitações, dificuldades e crenças do que é ser professor de inglês. Não obstante, os resultados indicam que por meio do processo reflexivo, os professores em formação apresentaram uma mudança, sugerindo possíveis transformações nas maneiras que acreditavam e sentiam ser professores de inglês nas escolas que ensinavam.

No que se refere ao emocionar de professores quando confrontados com a transição entre o ser-aluno e o ser-professor, a pesquisa de Souza (2017) também apresenta considerações pertinentes. Com a proposta de escutar o que tinham a dizer os estudantes que cursavam o estágio supervisionado de regência de Língua Inglesa na UESC, ela elaborou seu estudo. O principal objetivo da pesquisadora foi compreender o papel da reflexão na conscientização das emoções e ações de estagiários e os impactos disso na formação inicial de professores de línguas. Para tanto, ela realizou uma pesquisa-ação aliada à pesquisa narrativa.

De acordo com Souza (2017), no decorrer da licenciatura o professor em formação é confrontado com um misto de sentimentos que varia entre alegria e decepção, encantamento e frustração. Essas sensações são intensificadas quando eles se deparam com situações que vão além do que as disciplinas teórico-metodológicas deram conta de prepará-los. O resultado desse conflito, muitas vezes, acaba sendo o abandono da profissão. Diante disso, ela afirma que o estudo das emoções, se mostra como uma boa alternativa para lidar com a complexidade dos fenômenos envolvidos nesse processo, de modo a contribuir com a formação reflexiva de futuros professores (SOUZA, 2017).

No tempo em que esteve com os participantes da pesquisa, Souza (2017) observou que, antes mesmo da regência, no período de observação das aulas, as emoções que prevaleciam eram de desespero, medo e ansiedade. Os universitários relataram que apesar da vontade que tinham de entrar na sala de aula e ensinar, eles não se sentiam preparados. Na sua conversação o que se notava era um emocional contraditório e depreciativo: querer x não ser capaz de fazer (ARAGÃO, 2019). As narrativas dos participantes revelaram que essas emoções eram moduladas por experiências negativas em relação a aprendizagem da língua inglesa, vivenciadas por eles durante a educação básica e que influenciaram também o aprendizado de LI na Universidade. Por isso, acreditavam não saber a língua quando chegaram ao momento do estágio: “[...] moviam-se no medo de não dar conta, de ser desrespeitado, de mostrar insegurança linguística, além de ansiedade para começar a regência” (SOUZA, 2017, p.109).

Ao assumirem de fato as aulas das turmas, os alunos-professores, inicialmente, revelaram angústia, pessimismo, frustração quando não conseguiam executar o planejamento que tinham preparado, e desconforto quando eram desrespeitados pelos alunos. Contudo, Souza (2017) afirma que, à medida em que as reflexões aconteceram, eles passaram por um momento de transição e aprenderam a lidar com as situações de forma positiva. É o caso de Mwadia que no início se frustrou com a indisciplina da turma, mas encontrou uma forma de desenvolver uma relação afetiva com os estudantes:

[...] pude perceber que os laços de afetividade que foram desenvolvidos trouxeram resultados positivos para a disciplina, como o número de faltas dos alunos diminuiu (mesmo sendo o primeiro horário em um dos dias), a indisciplina também ficou menor, até mesmo porque os alunos mais indisciplinados conseguiram se identificar com os assuntos e passaram a participar da aula ativamente. (SOUZA, 2017, p.96).

Em consonância com a epistemologia da BC (MATURANA, 1988; 2002), o estudo de Souza (2017) mostra que os participantes da pesquisa se moviam em domínios de ações fluídos, moldados a partir de suas dinâmicas relacionais e definidores de suas ações. De acordo com a pesquisadora, os professores em formação, conseguiram compreender que “o processo de emoção-ação-reflexão-ação os torna mais conscientes de seu fazer e de seu querer, de quem são e de como trabalhar para edificar sua formação” (SOUZA, 2017, p.113). Sendo assim, ela argumenta a favor de um modelo de formação que promova reflexões acerca da relação “cognição-linguagem-emoções”.

Embora muitas das pesquisas mencionadas tenham como foco o emocionar de professores de língua inglesa, há também estudos como os de Silva (2020) capazes de nos proporcionar um novo olhar sobre as emoções de professores que se dedicam ao ensino de outras línguas, como é o caso dos professores de espanhol. Assim como os trabalhos referenciados anteriormente, esse se fundamenta nos conceitos da BC para tratar da influência proporcionada pela relação entre emoções-reflexões-identidades no processo formativo de docentes. A pesquisa foi realizada na UESC, com a participação de licenciandos do curso de Letras-Espanhol. Para isso, a autora se apoiou na pesquisa qualitativa de cunho narrativo e etnográfico.

Silva (2020) desenvolveu seu estudo durante dois semestres, na busca de investigar quais emoções emergiam do processo de formação inicial dos professores de espanhol. Após a interpretação dos documentos de pesquisa, ela identificou que o medo de falar a língua alvo havia se mostrado como emoção emergente do processo de ensino-aprendizagem. Ela notou também que emoções centradas na insegurança e na ansiedade eram muito recorrentes entre os licenciandos. Por meio das narrativas autobiográficas e de outros instrumentos, a autora percebeu que, quando os estudantes fluíam nesse tipo de emocionar, eles se moviam em domínios de ações que os conduziam a inibirem sua participação nas aulas, a não enfrentarem os desafios provindos da aprendizagem e a realizarem conversações autodepreciativas. Por outro lado, a pesquisadora aponta que emoções como a alegria que alguns participantes sentiam, por exemplo, ao estarem cursando a graduação escolhida, os conduziam a um desempenho mais engajado nas aulas, no que concerne ao falar em espanhol e a coragem de “correr riscos” na conversação (SILVA, 2020).

Os resultados obtidos por Silva (2020), mostram que “a compreensão das emoções e o sucesso no processo de formação inicial estão intrinsecamente ligados ao fortalecimento da identidade de professor de línguas estrangeiras. No entanto, quando as experiências se estabelecem de maneira negativa, elas resultam no enfraquecimento dessa identidade” (SILVA, 2020, p.104). A autora chama atenção ainda para o fato de que sua investigação, embora voltada para a língua espanhola, confirma o que apontam as pesquisas acerca do ensino de língua inglesa. Isso nos leva a entender que os fenômenos que ocorrem na sala de aula se relacionam com a linguagem, independente da língua que se aprende ou ensina (SILVA, 2020).

Além das pesquisas já apresentadas, há o estudo mais recente realizado por Souza (2021) que se apoiou no modelo explicativo da BC para compreender de que maneira os Jogos Teatrais poderiam contribuir para um ensino-aprendizagem mais positivo e motivador. Assim sendo, ela

propôs uma pesquisa colaborativa que contribuísse com a formação continuada de professores de um colégio estadual, localizado no sul da Bahia.

Em seu trabalho, Souza (2021) relata que o desenvolvimento da pesquisa teve seus caminhos afetados pelo cenário pandêmico que se estabeleceu no ano de 2020, uma vez que houve uma mudança na forma que professores e aprendizes se relacionavam e nos contextos de ensino-aprendizagem. Tal impacto influenciou não apenas as estratégias metodológicas, inicialmente pensadas para a pesquisa, mas as emoções dos professores participantes que precisaram se acostumar com as novas dinâmicas relacionais no espaço da escola, ao mesmo tempo em que lidavam com o sentimento de medo e angústia causado pelo coronavírus (SOUZA, 2021). Diante de tal configuração, a autora optou por uma abordagem qualitativa baseada nos métodos da pesquisa colaborativa. Nesse sentido, ele realizou oficinas de formação continuada com o objetivo de proporcionar aos professores reflexões acerca de seu fazer docente e da utilização dos Jogos Teatrais nas aulas remotas.

Ao fim do estudo, Souza (2021) concluiu que os participantes da pesquisa reconheceram, do ponto de vista teórico, os Jogos Teatrais como uma forma de proporcionar um ensino-aprendizagem mais brincante. Porém, em função das limitações do contexto pandêmico, eles sentiram falta de uma vivência concreta que confirmasse isso na prática. Apesar disso, os participantes avaliaram de forma positiva as reflexões que fizeram sobre suas emoções ao ensinar e perceberam os encontros como um espaço afetivo e acolhedor. Os relatos dos professores também indicam um possível agravamento do sofrimento docente em face do contexto pandêmico.

Todo os trabalhos supracitados nos auxiliam a compreender, sob diferentes perspectivas e em variados contextos, de que modo o estudo sobre as emoções à luz da BC pode nos possibilitar um melhor entendimento acerca dos processos de ensino e aprendizagem e do fazer docente. Entendo que essas pesquisas proporcionam significativas contribuições para o campo da LA não apenas por nos dar acesso às realidades e às emoções de nossos professores, mas por promoverem mudanças positivas a partir do processo reflexivo. Conforme muitas das pesquisas apresentadas demonstram (ARAGÃO, 2007; COELHO, 2011; REZENDE 2014; SOUZA, 2017), ao se conscientizarem de suas emoções e entenderem quais sentimentos modulavam suas ações, os professores conseguiram entender o que motivava determinadas práticas. Assim, ressignificaram suas experiências e buscaram, realizar mudanças em seu emocionar, saindo, muitas vezes, de um

emocionar centrado na negação e no sofrimento docente, para um emocionar baseado na esperança, fundamentado no amor e na aceitação do outro.

Considero que estudos sobre emoções, como os referenciados nessa subseção, auxiliam a fortalecer o fazer docente, uma vez que oferecem aos professores a oportunidade de aprofundarem sua prática reflexiva, ao mesmo tempo em que nos permitem observar como a relação desses profissionais com sua prática está diretamente ligada às suas emoções. Esse convite à reflexão, como apropriadamente afirmam Maturana e Varela (1995, p.67), “[...] é tradicionalmente elusivo em nossa cultura ocidental, centrada na ação e não na reflexão, de modo que nossa vida pessoal é, geralmente, cega para si mesma”. Nesse sentido, concordo com o argumento de que o crescimento dos estudos com essa proposta, acabam por evidenciar “que os modelos de formação existentes deixam lacunas importantes para uma formação mais abrangente, principalmente no tocante ao entendimento de ‘si’ em meio à profissão” (SOUZA, 2017, p.8). Diante disso, percebo a importância de se inserir as emoções nos currículos de professores de línguas (ARAGÃO, 2007; COELHO, 2011; REZENDE, 2014; BARCELOS; ARAGÃO, 2018).

Não obstante, as pesquisas revelam que existem ainda muitas lacunas a serem exploradas e questões que necessitam de uma investigação mais aprofundada. Barcelos e Aragão (2018), por exemplo, sugerem a realização de mais pesquisas voltadas para o tema das emoções e tecnologias digitais. De semelhante forma, o estudo de Souza (2021) aponta uma mudança no emocionar de professores frente ao ensino em ambientes digitais, decorrente do cenário pandêmico, indicando a necessidade de um estudo mais amplo sobre essa relação. É na busca de contemplar essas questões e voltar o olhar para esse cenário que nossa pesquisa se insere.

Por fim, destaco que os pesquisadores (ARAGÃO, 2007; COELHO, 2011; REZENDE, 2014; CAJAZEIRA, 2015; MARTINS, 2017; SOUZA, 2017; BARCELOS; ARAGÃO, 2018; SILVA, 2020; SOUZA, 2021) tiveram como resultados de seu trabalho a confirmação de que: a) sentimentos avaliados como negativos são recorrentes em diferentes momentos da trajetória de professores de línguas; b) emoção-ação-reflexão se inter-relacionam de maneira complexa; c) a reflexão sobre as emoções na formação inicial e continuada de docentes conduz a transformações positivas; d) os modelos de formação existentes precisam reconhecer a dimensão emocional da cognição de professores; e) a promoção de espaços de acolhimento, baseados na biologia do amar e no apoio mútuo, se faz necessária para o trabalho com emoções; f) há uma demanda por apoio emocional e sistemático na formação inicial e continuada.

2.4. Ensino-aprendizagem de línguas com tecnologias digitais e a emergência do contexto pandêmico

Ao propor uma investigação que tem como foco o papel das emoções de professores ao ensinar em ambientes digitais no período pandêmico, parto também da premissa de que o ensino-aprendizagem de línguas vem passando por transformações crescentes e significativas, devido à contínua integração das novas tecnologias digitais no ambiente escolar. A difusão dessas tecnologias e o rápido acesso à informação que elas proporcionam ampliam nossas práticas socioculturais, influenciando o sistema educacional e a forma como interagimos com o mundo em nossas atividades diárias. Essas questões se tornam ainda mais perceptíveis em um tempo no qual alguns dos recursos escolares tradicionais não podem ser utilizados e as ferramentas digitais se apresentam como alternativa de manutenção do contato entre docentes e aprendizes que precisam se manter ativamente conectados aos espaços virtuais de aprendizagem. Assim, entendo que esses novos contextos provenientes das relações homem-tecnologia, bem como o impacto dessas novas experiências nas emoções e ações de professores, merecem estudos mais aprofundados.

No artigo *Entre redes y paredes: enseñar y aprender en la cultura digital*, a antropóloga e comunicóloga argentina Paula Sibilía (2016) já chamava a atenção para a necessidade de refletirmos sobre a influência que o contato com as tecnologias digitais exerce nas subjetividades e corpos contemporâneos. Em seu texto, a autora apresenta pertinentes reflexões sobre a crise enfrentada pelas escolas, ocasionada pela popularização dos aparelhos móveis e das redes digitais de informação.

Sibilía (2016) argumenta que a cultura atual é marcada pelas tecnologias digitais que desencadearam mudanças nas linguagens e nos valores que despontaram com o século XXI. Tais valores, segundo ela, são divergentes à concepção de sujeito disciplinado sob a qual a instituição escolar da modernidade foi erguida. Enquanto o rígido confinamento das paredes era presente nas sociedades industriais, a sociedade da globalização dissolve o espaço ao se conectar por meio das redes. Em outras palavras: “o entorno informático e midiático funciona multiplicando as conexões em vez de atenuá-las, como costumava fazer a instituição escolar” (SIBILIA, 2016, p.214, tradução nossa). Por essa razão, não é de surpreender que os sujeitos contemporâneos revelem incompatibilidades socioculturais em relação às tecnologias pedagógicas forjadas na linhagem

escolar tradicional, quando solicitados a, passivamente, colocarem em prática métodos de aprendizagem formais (SIBILIA, 2016).

Frente a esse quadro, Sibilía (2016) enfatiza a necessidade de uma reconciliação entre as duas tendências, de modo que a aprendizagem possa ocorrer e que a estrutura escolar se mantenha de pé e continue a funcionar. Para a pesquisadora “tanto a instituição educacional quanto o desvalorizado papel do professor deveriam se adaptar aos tempos da Internet, dos celulares e dos computadores” (SIBILA, 2016, p.208, tradução nossa). Além disso, ela propõe que não apenas a relação professor-aluno, mas também “os usos escolares de tempo e espaço – herdados do antigo dispositivo pedagógico - deveriam ser repensados e radicalmente reformulados” (SIBILIA, 2016, p.217, tradução nossa).

Nessa perspectiva, cabe destacar que adaptar-se às tecnologias digitais não significa apenas incorporar novas ferramentas, enquanto a estrutura da sala de aula se mantém fiel aos esquemas tradicionais. De acordo com a autora, maquiagem a instituição tradicional com aparelhos tecnológicos, na tentativa de exibir uma pretensa sintonia com os tempos atuais e atrair os estudantes e seus pais, não é suficiente (SIBILIA, 2016). Nas palavras da antropóloga, para que as transformações realmente aconteçam:

[...] não basta apenas dar o vertiginoso primeiro passo que consiste em desfazer o confinamento por meio da irrupção das novas tecnologias. Falta, sem dúvida, o mais difícil: redefini-los como espaços de encontros e diálogos, de produção de pensamento e decantação de experiências capazes de dar consistência às vidas que os habitam. Não se trata, de forma alguma, de restaurar a velha instituição do século XIX, supostamente boa porque "funcionou bem", nem tampouco de atualizá-la para se tornar mais um nó das redes de conexão e, assim, dissolvê-la fatalmente nessa metamorfose. É preciso reinventá-la como algo ainda impensável, mas que merece ser inventado com todas as forças do nosso pensamento. (SIBILIA, 2016, p.224, tradução nossa).

Diante disso, compreendo que as tecnologias digitais se mostram como aliadas na busca por novos caminhos e na construção de alternativas que nos possibilitem enfrentar a crise pela qual passa a escola. Por isso é importante que os cursos de formação de professores dediquem atenção para esse tema. Uma vez que as mudanças proporcionadas pelas inovações tecnológicas refletem na escola, de modo geral, e no ensino de todas as disciplinas escolares é essencial possibilitar que os docentes compreendam as muitas possibilidades de uso das tecnologias digitais no ensino. Dessa forma, eles terão oportunidades de se apropriar dessas ferramentas, de modo a utilizá-las em práticas significativas e incorporá-las na preparação de novos materiais.

A respeito de como essas transformações começaram a acontecer na história da aprendizagem de línguas, Paiva (2019) nos lembra de três momentos relevantes:

O primeiro foi a invenção da prensa por Gutenberg e o surgimento dos livros didáticos. O segundo está associado às tecnologias de voz, com discos, gravadores e fitas cassete e a consequente criação dos laboratórios de língua e dos gravadores portáteis, que podiam ser facilmente levados pelos professores para as salas de aula. [...] O terceiro momento é caracterizado pela criação do computador e da Internet e pela evolução dos equipamentos e dos telefones celulares, que se tornaram inteligentes. (PAIVA, 2019, p.7).

No Brasil, o ensino mediado por computadores começou a surgir, timidamente, apenas no final dos anos 90, após a popularização do computador pessoal e com o início do acesso público à internet (PAIVA, 2019). Segundo Paiva (2019), a integração dessa tecnologia foi vista, na época, com bastante receio e desconfiança pelos professores, resultando até mesmo em proibições de uso em determinadas instituições. Apesar disso, num tempo em que o provedor de acesso à internet ainda dependia da conexão discada de uma linha telefônica, alguns professores começaram a se aventurar em iniciativas educacionais que tinham como base a utilização dessas novas ferramentas tecnológicas.

Paiva (2019) relata que as primeiras experiências com computadores no ensino de línguas brasileiro foram marcadas por alguns projetos. O pioneiro deles foi o curso de leitura instrumental com utilização do *Bulletin Board System*, idealizado pela professora Heloisa Collins, da PUCSP. Outra empreitada expressiva foi a criação dos primeiros laboratórios de computadores nas universidades que, dentre outras coisas, ofereceram uma nova visão acerca de como os laboratórios de idioma deveriam funcionar (PAIVA, 2019). Marcam, também, esse momento as pesquisas e orientações realizadas por Paiva que abriram caminhos para que muitos trabalhos inovadores fossem desenvolvidos à época.

Com o passar do tempo, outras iniciativas foram desenvolvidas e a integração das tecnologias de informação e comunicação (TIC) nas aulas de línguas se tornou mais presente, devido a dispositivos como os *notebooks* e aparelhos móveis, às redes sociais e à internet sem fio. A inovação viabilizada por esses aparatos:

[...] permitiu, no contexto educacional, não apenas consumir informação, mas também produzir e divulgar conteúdo na web. Isso mudou as relações sociais, pois se ampliaram as redes de interação, a diversidade de informações e de pontos

de vista, fazendo com que o conhecimento ficasse acessível a todos que pudessem se conectar. (PAIVA, 2020, p.6).

Com efeito, a partir dos anos 2000, o índice do uso das TIC no ambiente escolar também passou a crescer. No entanto, embora alguns dados revelassem uma alta porcentagem de escolas conectadas à internet, muitas dessas escolas ainda careciam de infraestrutura e enfrentavam desafios como uma conexão limitada e a falta de acesso a computadores, problemas que continuam a reverberar nos dias de hoje (PAIVA, 2019).

Nas experiências mais atuais envolvendo o ensino de línguas mediado pelas tecnologias digitais se nota também o surgimento de variados aplicativos para a aprendizagem de línguas. Isso nos leva a perceber que o momento que estamos vivendo é um momento de novas ideias e de experimentações. Contudo, Paiva (2019) observa que no conteúdo de muitos desses *softwares* e programas desenvolvidos com tecnologia avançada, ainda predominam as formas tradicionais de ensino-aprendizagem. De forma similar ao que expressa Sibilía (2016), a autora declara que:

[...] não basta dançarmos juntos os velhos ritmos, precisamos aprender a dançar novos ritmos. Isso não significa apagar os velhos hábitos, principalmente se eles ainda são eficientes, mas precisamos nos engajar em novas formas de aprender e de ensinar, de interagir e de colocar em circulação a produção de conhecimento. (PAIVA, 2019, p.22).

Acho interessante a maneira como, em um período pré-pandemia, Paiva (2019) prevê, ao refletir sobre o avanço das tecnologias digitais, que os professores que ainda não utilizavam nenhum tipo de ferramenta digital o fariam num futuro próximo. Ao considerar as diversas possibilidades de utilização dessas tecnologias no ensino, ela defende que a comunidade docente precisa compreender como utilizar esses dispositivos e acrescenta:

[...] acredito que, ou integramos a camada digital em que vivem nossos alunos à camada física da sala de aula, utilizando essas tecnologias em nossas aulas, ou integramos a camada física da sala de aula à camada digital, ampliando o ensino on-line sem presença física na escola. (PAIVA, 2019, p.19).

Nos estudos que realizou, Paiva (2019) verifica ainda um aumento, mais recente, no interesse sobre o tema das tecnologias digitais em pesquisas de todo o país. Esse fenômeno também foi percebido por Aragão (2020), quando mapeou publicações nordestinas, realizadas no período de 2013-2017, voltadas para a temática da utilização de tecnologias digitais no ensino de inglês.

No mapeamento, Aragão (2020) pôde perceber que algumas das tendências já presentes na pesquisa em linguagem e tecnologia permanecem recebendo suporte e continuidade, ao passo que algumas tendências inovadoras também começam a surgir. No que diz respeito a esse campo de estudo, ele afirma que os trabalhos feitos nessa área nos auxiliam a compreender de que forma as tecnologias digitais transformam os modos de comunicação e como a interação com esses dispositivos fazem surgir, a todo momento, novos contextos de linguagem (ARAGÃO, 2020). Sobre essa questão Rivoltella (2015) acrescenta que a natureza variável das mídias digitais se apresenta como um desafio para os pesquisadores. Isso porque, muitas vezes, durante o tempo de desenvolvimento da pesquisa, ocorrem mudanças na paisagem que se pretende investigar, à exemplo dos dispositivos considerados atuais que se tornam obsoletos.

A variedade de temas identificados por Aragão (2020) comprova o crescimento de estudos na Linguística Aplicada voltados para a investigação do papel da tecnologia digital em práticas de linguagem, especialmente, no campo do ensino de língua inglesa. Por meio de sua análise ele encontrou pesquisas que tinham como foco: o letramento digital, a produção textual multimodal em ambientes digitais, o desenvolvimento de habilidades orais em inglês a partir do uso de aplicativos, produção textual colaborativa *online* e uso de aparelhos móveis no ensino de línguas.

Ademais, o mapeamento aponta uma recorrência de estudos sobre políticas públicas de tecnologias digitais e ensino. Esses trabalhos indicam que as tecnologias já se fazem presentes em práticas de ensino e aprendizagem, no Ensino Básico e no Ensino Superior, e sugerem que medidas vêm sendo tomadas com o objetivo de expandir o uso dessas ferramentas. Entretanto, as pesquisas evidenciam também “contextos desafiadores de trabalho com tecnologias, especialmente aquelas que demandam conectividade de banda larga com a internet” (ARAGÃO, 2020, p.126).

Outrossim, a revisão de literatura desempenhada por Aragão (2020) demonstrou que além dos desafios relacionados à infraestrutura escolar e à dificuldade de acesso às tecnologias, existem outras limitações, principalmente, no tocante a formação de professores para o uso de tecnologias digitais. O que fica claro a partir disso é que a inovação no contexto escolar deve perpassar diversas dimensões para além da aquisição das TIC. Assim, noto que o acesso aos dispositivos (computadores, *smartphones*), embora fundamental, não é suficiente para oportunizar uma inclusão efetiva no contexto da cultura digital: questões como acesso à internet e envolvimento da comunidade escolar também precisam ser consideradas.

No que se refere à pesquisa em Linguagens e Tecnologias, destaco ainda os trabalhos que se dedicaram a investigar as emoções em contextos de práticas de ensino-aprendizagem mediadas por tecnologias digitais. Nesse sentido, considero que os estudos de Lemos (2017) e Aragão e Dias (2018) proporcionam boas reflexões a respeito da temática.

Lemos (2017) realizou um pesquisa-ação que objetivou compreender o uso do *whatsapp* enquanto ferramenta para o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa (LI). A pesquisa foi elaborada em uma escola pública do sul da Bahia e desenvolvida em dois ambientes: a instituição escolar e um espaço digital proporcionado por um grupo de *whatsapp*, no qual os estudantes realizaram atividades voltadas para os multiletramentos e para o desenvolvimento das habilidades orais em LI. Nesse estudo, Lemos (2017) defende a importância do trabalho com as emoções e os multiletramentos, na sala de aula, e aponta os recursos disponibilizados pelo aplicativo como um caminho para a criação de um ambiente mais motivador para os estudantes.

Ao fim da pesquisa-ação a autora observou que a criação de um espaço de aprendizagem virtual possibilita ao professor de Inglês uma extensão da sala de aula, capaz de ampliar o tempo limitado pela carga horária escolar, bem como a possibilidade de abordar novos conteúdos. Na pesquisa fica evidente, também, que a utilização do *whatsapp*, atrelada a outras tecnologias como o livro didático, auxilia a tornar a aprendizagem mais prazerosa, haja vista a disposição demonstrada pelos estudantes envolvidos no estudo em se comunicarem em LI a cada atividade desenvolvida no grupo da turma. Os resultados da dissertação confirmam que o aplicativo oportuniza espaços colaborativos de convivência para a participação dos estudantes em práticas de linguagem autênticas, motivadoras e contemporâneas que podem tornar a aprendizagem mais significativa (LEMOS, 2017). Porém, a autora sinaliza alguns desafios a serem enfrentados no trabalho com essa ferramenta nas práticas de ensino-aprendizagem, dentre eles estão a falta de acesso à tecnologia, internet e ao letramento digital.

Por sua vez, a pesquisa coordenada por Aragão e Dias (2018) investigou, a partir da experiência de uma professora-pesquisadora de inglês, como as práticas de ensino-aprendizagem de línguas, quando alinhadas às tecnologias digitais e ao processo de reflexão na pesquisa, podem oportunizar transformações ao fazer pedagógico. Nessa perspectiva, os autores argumentam que essas tecnologias estão imersas não só no dia a dia dos estudantes, mas também no cotidiano dos professores. Eles relembram que por meio desses recursos, capazes de proporcionar o

desenvolvimento de ações interativas, novas subjetividades contemporâneas são construídas, diariamente (ARAGÃO; DIAS, 2018).

Ao refletirem sobre o processo de integração das tecnologias digitais nos contextos de ensino-aprendizagem, os pesquisadores ressaltam a importância de compreendermos esses recursos não como ameaças, mas como caminhos na criação de espaços colaborativos de convivência (ARAGÃO; DIAS, 2018). Eles também chamam atenção para a necessidade de os professores planejarem as aulas e conhecerem essas ferramentas, antes de articulá-las às suas práticas educativas.

O estudo conclui que a articulação das tecnologias digitais às práticas de ensino-aprendizagem possibilita interações inovadoras, capazes de promover uma convivência colaborativa, de modo a abrir espaço para novas emoções no âmbito escolar. Porém, os autores ressaltam que:

Nessa concepção sistêmica, compreende-se que as redes sociais na internet por si só não podem trazer vantagens para a aprendizagem, pois elas acrescentam possibilidades. Seu potencial está nos usos feitos dela para construir o conhecimento entrelaçado àquilo que se é no meio em que se vive. (ARAGÃO; DIAS, 2018, p.156).

Ao longo das atividades realizadas e por meio da reflexão facilitada pela pesquisa-ação, os autores constataram que estudantes e professora passaram de emoções avaliadas como negativas (desinteresse, medo e vergonha) e emoções avaliadas como positivas (alegria, confiança, entusiasmo, amor). Diante disso, ambas as partes perceberam uma ocorrência de ações mais favoráveis em relação à aprendizagem e a si mesmos. A professora, por exemplo, ao ver seus estudantes mais interessados em aprender, se sentiu motivada e vitoriosa. Isso teve influência também em sua prática, uma vez que, ao considerar esse cenário, ela passou a inovar mais, evitando o didatismo. O estudo resalta, ainda, a necessidade do trabalho interdisciplinar na escola. Além disso, os autores também apontam como desafios as restrições de infraestrutura tecnológica nas escolas.

Tanto a pesquisa de Lemos (2017) quanto a de Aragão e Dias (2018) dão ênfase para a importância do trabalho com as emoções e para a relevância do ensino mediado pelas tecnologias digitais na prática docente e no processo de formação de professores. Com base nos relatos dos estudantes e da professora-pesquisadora, fica nítido que a inserção das tecnologias digitais no ambiente escolar pode resultar em transformações positivas no ensino-aprendizagem e no

emocionar de aprendizes e docentes. Essas mudanças ganham espaço quando esses dispositivos são utilizados para a criação de redes estruturadas de relações colaborativas, capazes de fortalecer as emoções e ações das pessoas envolvidas nelas (ARAGÃO; DIAS, 2018). Contudo, os estudos evidenciam também a existência de uma grande dificuldade associada à falta de infraestrutura nas escolas e ao entendimento dos professores em relação ao uso das tecnologias e do que é possível fazer com elas.

Assim, considerando o que foi exposto até aqui, é possível perceber que todos os trabalhos supracitados já enfatizavam, em um contexto pré-pandemia, a necessidade de os professores aprenderem a utilizar as ferramentas digitais e integrá-las em suas aulas. A literatura revela (SIBILIA, 2016; LEMOS, 2017; ARAGÃO; DIAS, 2018; PAIVA, 2019, 2020; ARAGÃO, 2020) que os maiores desafios na articulação das tecnologias digitais às práticas de ensino-aprendizagem estavam relacionados à discriminação que alguns professores faziam dessas ferramentas, à falta de letramento digital, à dificuldade de acesso aos dispositivos e a uma conexão de qualidade, e à não integração do tema das tecnologias nos cursos de formação de professores. Todas essas questões se tornaram ainda mais agravantes diante do cenário pandêmico que emergiu com a chegada do Covid-19 em nosso sistema social, no ano de 2020.

Em concordância com Paiva (2020), a história da internet na educação brasileira mostra que o Brasil negligenciou a relevância das tecnologias digitais e não se preparou para o que estamos vivenciando no presente. O passado denuncia que:

A inovação tecnológica da Internet foi equivocadamente interpretada como acesso a equipamento sem cuidar da infraestrutura e do acesso a todos. Apesar do “incentivo” com a criação de alguns laboratórios de informática, a falta de acesso e a má vontade de alguns gestores impediram seu uso. Alunos foram proibidos de levar celulares para as salas de aula e professores precisavam ter permissão especial para fazer atividades usando celulares. Houve até decretos em alguns lugares. (PAIVA, 2020, p.10).

Apesar de reconhecermos a valorosa contribuição dos muitos professores que procuraram promover o trabalho com as tecnologias e se apropriar de seus benefícios, seja por meio de projetos colaborativos, de cursos ofertados em plataformas digitais, ou da articulação desses dispositivos à suas práticas metodológicas, considero que “ainda não havíamos atingido a fase da normalização, quando a pandemia nos atropelou” (PAIVA, 2020, p.10). Por conseguinte, o cenário que se estabeleceu foi de preocupação e insegurança. De uma hora para a outra, docentes que possuíam

poucas experiências com tecnologias digitais ou nenhum contato com elas tiveram que lidar com uma mudança radical ao verem suas salas de aula serem realocadas para ambientes digitais.

A emergência do contexto pandêmico impôs a todos nós o desafio de conviver com o isolamento físico, afetando nossas emoções, comportamentos e a maneira como nos relacionamos. No sistema educacional, essas transformações detonaram de forma turbulenta com a suspensão do ensino presencial. Em função do fechamento dos portões das universidades e escolas e do indispensável distanciamento, alguns modelos de ensino foram colocados em xeque e as instituições se viram obrigadas a se auto-organizarem (PAIVA, 2020).

Paiva (2020) avalia que na rede pública de ensino houve reações ágeis e lentas, uma vez que as escolas precisaram agir de acordo com as condições que tinham disponíveis. Na rede particular, as movimentações foram mais rápidas, resultando, em grande parte, nos encontros on-line em ambientes virtuais de aprendizagem. A reação mais lenta foi a das universidades públicas que tiveram que lidar com “resistências de alunos e professores a aderir ao ensino *on-line*” (PAIVA, 2020, p.66).

Assim, “a tecnologia digital nos ajudou a romper, metaforicamente, com as paredes das nossas salas de aula, nos levando para o mundo virtual” (PAIVA, 2020, 11). Nesse sentido, para que o ensino continuasse a ocorrer, diversas soluções passaram a ser adotadas, em conformidade com a realidade de cada estado e município brasileiro. Hoje, os recursos utilizados pelos professores são diversos e abrangem desde as possibilidades síncronas, como os *softwares* de teleconferência de vídeo, às assíncronas, como a gravação de video-aulas e a criação de fóruns de discussão no *whatsapp*. Por meio da lida com essas tecnologias:

[...] alguns professores estão se comportando no ensino on-line de forma muito semelhante ao que faziam em sala de aula: ministrando aulas expositivas, se apoiando em slides, propondo discussões e solicitando textos escritos e aplicando provas. Outros estão aprendendo a fazer vídeos, se valendo da grande quantidade de ferramentas digitais e perdendo o medo de usar a tecnologia. (PAIVA, 2020, p.69).

De uma forma ou de outra, as mudanças que nos atravessam nesses tempos de pandemia são evidentes. Nítidos também são os novos desafios que, não raramente, revelam as desigualdades da nossa sociedade: muitas famílias ainda não têm acesso a computadores ou celulares conectados à internet, por exemplo. Além disso, há ainda o sentimento de solidão: “se nas aulas ao vivo os professores sentem falta do olhar dos alunos e de seu feedback, o mesmo acontece com os alunos

nas aulas assíncronas quando se sentem, muitas vezes, sozinhos no ambiente virtual” (PAIVA, 2020, p.67).

Todas essas rupturas nos mostram que os momentos de crise provocam contínuas transformações. Os estudantes mudaram. Os professores mudaram. A sala de aula mudou. Após um longo período de labor, demandas que já eram anunciadas receberam visibilidade, ao passo que outras foram manifestadas pela primeira vez. A inserção das tecnologias digitais nas práticas educacionais passou a ser entendida com um novo olhar e com isso presenciamos - e continuamos a presenciar - a emergência de novas formas de ensinar e aprender. O enfrentamento dos múltiplos desafios com os quais nos deparamos ainda está em curso, mas corroboro a previsão de Paiva (2020) ao afirmar que, daqui para frente, as práticas de ensino-aprendizagem nunca mais serão as mesmas de novo.

2.5. O impacto do cenário pandêmico na profissão docente

Como vim argumentando, observamos no cenário educacional de nosso país um crescente aprofundamento de crises e sofrimentos na profissão docente (ARAGÃO, 2019). Sabemos que, antes do surgimento do novo coronavírus, muitos professores já precisavam lidar, diariamente, com experiências de dor e emoções contraditórias, fundamentadas na autodepreciação e na negação. Com a chegada da pandemia, a sociedade se deparou com uma conjuntura caótica de medos e incertezas. Os professores precisaram assimilar esses conflitos ao mesmo tempo em que viram as relações no contexto de ensino-aprendizagem serem completamente reconfiguradas. Nesse contexto, me preocupo em entender de que forma as emergências e mudanças decorrentes da pandemia de Covid-19 impactaram a profissão docente. Dito isso, acredito que o ensino em ambientes digitais contribuiu para o agravamento do mal-estar docente, conforme alguns estudos já começam a demonstrar.

Desde o primeiro semestre do ano de 2020 o interesse sobre a temática do impacto do cenário pandêmico na profissão docente continua aumentando. Por essa razão, no contexto acadêmico, alguns pesquisadores já têm se dedicado a investigar o assunto. Trabalhos como os de Arantes (2020), Insfran *et al.* (2020), Ludovico *et al.* (2020), Oliveira, Silva e Silva (2020), Pontes e Rostas (2020), Oliveira e Santos (2021), dentre outros, já revelam que a pandemia tem afetado diferentes aspectos da vida de professores.

No livro *Pandemia e Pandemônio: reflexões sobre educação emocional em tempos de coronavírus*, organizado pela Doutora em Educação Mariana Marques Arantes (2020), alguns dos escritos reunidos (CHIQUETTI, 2020; BRASIL, 2020; GOLIN, 2020) alertam para o fato de que, durante os tempos pandêmicos, a saúde emocional de docentes foi fragilizada. Nesse sentido, intensificaram-se, entre professores, emoções baseadas no medo e na frustração que, por sua vez, foram acompanhadas dos sentimentos de ansiedade, estresse e angústia.

Na visão de Chiquetti (2020), a ansiedade figura como a principal demanda evidenciada durante a pandemia de Covid-19, impulsionada pelo medo (emoção básica da ansiedade), emocionar natural frente a um momento de crise e preocupação global nunca antes experienciado pela humanidade. Diversos foram os tipos de medo identificados pela psicóloga em seus pacientes: medo das mudanças e do futuro, temor pelo próprio bem-estar e pelo bem-estar dos familiares, medo de não dar conta das inúmeras demandas e do desconhecido, medo da morte (CHIQUETTI, 2020). Diante disso, atravessados por todas essas inseguranças e temores, os professores precisaram aprender a lidar com seus problemas pessoais ao mesmo tempo em que buscavam atender às expectativas dos aprendizes, dos pais dos estudantes e da direção escolar/acadêmica, em busca de conciliar suas responsabilidades profissionais e familiares.

Segundo Fonseca (2020), um aspecto característico do medo é que ele nunca nasce sozinho. Assim, no decorrer do período de distanciamento, as pessoas também se tornaram propensas a sintomas de insegurança, angústia e estresse, induzidos por diversos fatores como problemas financeiros, perda de emprego, ausência dos familiares, e novas formas de convivência familiar, social, profissional, e inclusive de sobrevivência (GOLIN, 2020). Todos esses desafios afetaram os professores, somados ainda ao turbilhão de emoções proporcionado pela transferência do ensino para os ambientes digitais.

Brasil (2020, p.40), aponta que, nos tempos de pandemia, o esvaziamento das salas de aula provocou o mais íntimo de cada educador: “uma expectativa atemporal e novas formatações didáticas, agregadas a exigências midiáticas, à produção cenográfica, à postura de palco e a tudo mais que nunca se aprendeu nos cursos de formação docente”. Em grande parte, um dos maiores indutores do estresse docente está atrelado a problemas causados pela falta de conhecimento e habilidade necessária para a utilização das tecnologias digitais e pelo ensino em ambientes digitais. Por essa razão, Brasil (2020) afirma que as críticas e o desamparo vivenciados pelos docentes evidenciam uma necessidade de reavaliação do atual modelo de formação de professores, uma vez

que não se pode demandar que os professores apliquem em suas aulas aquilo que não lhes foi apresentado durante sua formação.

É nessa perspectiva que Insfran *et al.* (2020), apresentam uma investigação na qual discutem as dificuldades enfrentadas pelos professores no exercício de sua profissão, em contexto pandêmico. Os autores assinalam que, nos tempos de pandemia, muitas desigualdades sociais são aprofundadas. Isso é perceptível no âmbito educacional, onde docentes e aprendizes vivenciaram inúmeros conflitos advindos do novo modelo de ensino estabelecido, amparado na utilização da internet e de ferramentas tecnológicas: recursos escassos para muitos e com os quais grande parte dos brasileiros ainda possuem pouca familiaridade (INSFRAN *et al.*, 2020). De acordo com os pesquisadores: “mais uma vez, um modelo novo e desconhecido é introduzido na educação sem diálogo com o ‘chão de escola’, sem preocupação ou respeito às condições sociais, materiais, tecnológicas, logísticas, emocionais e físicas de professores, alunos e famílias” (INSFRAN *et al.*, 2020, p.178).

Com efeito, na pesquisa que realizaram virtualmente, Insfran *et al.* (2020) observaram, com base no que expuseram docentes, que o ensino realizado nos tempos de pandemia contribui com a precarização do trabalho docente, haja vista que rebaixa a importância do processo educacional e da figura do professor, anulando subjetividades docentes e discentes. Afinal, somente os que possuem acesso a tecnologias digitais como computadores, celulares e internet de qualidade, conseguem se inserir nesse processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, cabe enfatizar que, na pandemia, inúmeros estudantes ficaram totalmente isolados e desvinculados das escolas em todo o país, conforme recorda Paiva (2020).

O estudo netnográfico realizado por Oliveira, Silva e Silva (2020) com 12 professores da Educação Básica, por meio de uma plataforma síncrona de webconferência, também denuncia essa realidade. Os dados levantados pelos autores evidenciam que uma das principais dificuldades encontradas pelos professores foi a falta de acesso à internet por parte dos estudantes, fator que interferiu diretamente no alcance dos objetivos de ensino de muitos docentes, despertando sentimentos de frustração. Esse sentimento pode ser notado no depoimento de uma das professoras entrevistadas: “Nesse momento de pandemia [...] a única alternativa que se tinha era o trabalho através da tecnologia. [...] nós constatamos, na verdade, que não era possível porque [...] os meninos não estavam conectados; [...] alguns não tinham acesso à internet; outros [...] não tinham sequer o aparelho...” (OLIVEIRA; SILVA; SILVA, 2020, p.34).

Além do problema da disponibilidade das tecnologias digitais, os professores precisaram se preocupar ainda com outras questões como, por exemplo, espaço de armazenamento para gravar, salvar e arquivar seus vídeos, e conhecimento tecnológico para gerenciar as plataformas que utilizaram para ensinar, fossem elas síncronas ou assíncronas (INSFRAN *et al*, 2020). A respeito disso, Oliveira, Silva e Silva (2020) chamam atenção para o problema da formação pedagógica, algo já sinalizado pelas pesquisas mencionadas na seção anterior desta dissertação. De acordo com os pesquisadores (OLIVEIRA; SILVA; SILVA, 2020), o cenário pandêmico chamou os professores a lidarem com as múltiplas linguagens que fazem parte do mundo digital e contemporâneo, e a elaborar metodologias aliadas ao uso das tecnologias digitais e aos ambientes digitais de ensino. Contudo, embora esses profissionais estejam desempenhando o maior esforço possível, ainda lhes falta condições para propiciar esse ensino de uma forma mais efetiva.

Nessa perspectiva, o diálogo com os participantes da pesquisa possibilitou com que os autores percebessem que, mesmo antes da emergência do contexto pandêmico no Brasil, as políticas públicas de formação docente não têm proporcionado uma formação para a integração das tecnologias digitais ao fazer pedagógico (OLIVEIRA; SILVA; SILVA, 2020). A fala do professor Riobaldo representa de maneira pertinente essa discussão: “a gente não foi condicionada a isso, a gente não foi treinado, a gente não fez curso [...]. Então, a gente tá tentando se virar como pode” (OLIVEIRA; SILVA; SILVA, 2020, p.34).

O resultado desse trabalho emergencial, muitas vezes precário, pode ser percebido na pesquisa de Insfran *et al.* (2020). Dentre as falas dos docentes, os autores destacam o desejo de muitos profissionais, em decorrência dos desafios enfrentados, de abandonar a docência e seguir um outro caminho capaz de proporcionar maior valorização do trabalho desempenhado. Isso nos leva a perceber que esse cenário pode promover sentimentos de insuficiência e frustração que, conseqüentemente, acabam impactando de maneira negativa as ações e o fazer dos profissionais de educação.

A investigação qualitativa, amparada na análise de narrativas, desempenhada por Ludovico *et al.* (2020) também vai ao encontro do que apontam os trabalhos supracitados. O estudo reuniu relatos de nove professores, dos estados do Paraná e do Rio Grande do Sul, de modo a ampliar o entendimento acerca do impacto da pandemia na profissão docente.

Uma das participantes, por exemplo, narrou o estresse que vivenciou frente à necessidade de gravar videoaulas, empreitada que demandou a contratação de uma empresa, uma vez que a

professora não possuía os recursos necessários e nem se sentia capacitada para desempenhar sozinha a tarefa. Outro entrevistado desabafou sobre a falta de apoio suportada pelos professores durante a transição para os ambientes digitais de ensino. Em sua fala, ele narrou o pânico que muitos de seus colegas sentiram ao enfrentar, sem o amparo da instituição e dos colegas, essa mudança nos contextos de ensino-aprendizagem. O apoio dos pais também foi mencionado na narrativa de um dos participantes da pesquisa que apontou como desafio a dependência que os professores, em determinadas situações, têm dos pais para realizar as atividades *online*.

Diante dessas discussões, Ludovico *et al.* (2020) chegam à conclusão de que os desafios enfrentados pelos professores envolvem diversas questões: da falta de recursos à adaptação de práticas de ensino em ambientes digitais a diferentes especificidades como, por exemplo, disciplina, idade dos aprendizes e fase de escolarização. Eles ressaltam também o desafio relacionado à efetivação de práticas de ensino e aprendizagem que não excluam os estudantes e promovam inclusão, bem como a carência de apoio que os docentes têm das instituições, pais e colegas de trabalho. Para os autores, as dificuldades que emergiram em decorrência da pandemia, assinalam ainda mais a necessidade de se valorizar o trabalho docente.

Ademais, outra reflexão importante que merece atenção diz respeito ao constante monitoramento que os professores sofreram ao ensinar em ambientes digitais. Concordo com Paiva (2020) ao afirmar que a comunidade docente nunca foi tão vigiada, censurada e ameaçada por padrões, pais e até mesmo pelos aprendizes, como nos tempos pandêmicos. No dizer dela: “a inovação tecnológica tornou o professor um participante permanente do BBE - Big Brother Escola. Alunos filmam os professores e os expõem nas redes sociais” (PAIVA, 2020, p.7). Ao refletir sobre o desabafo de seus colegas ela elucida ainda que:

A todo o momento, me chegam depoimentos de professores dizendo que são obrigados a gravar vídeos antes de seus horários de aula regular. Isso implica roteiro, gravação, edição. Quem já fez isso sabe o tempo que se gasta, mas esse tempo não tem sido contado como trabalho. Quando a aula é ao vivo, alguns pais se intrometem e dão palpites e alguns alunos e pais gravam os professores e ameaçam suas faces. (PAIVA, 2020, p.11).

Entendo que toda essa pressão e policiamento minou, de muitas maneiras, a autonomia, espontaneidade e liberdade docente. Com isso, os profissionais se tornaram mais vulneráveis ao medo (do linchamento virtual, por exemplo), à ansiedade (as possíveis consequências da avaliação

que é feita do outro lado da tela geraram ainda mais incertezas), à exaustão e aos sintomas de depressão.

No que diz respeito ao agravamento do mal-estar de professores na pandemia, Pontes e Rostas (2020) apresentam um estudo que contribui com a discussão sobre a temática. De acordo com as autoras a chegada do vírus COVID-19 não trouxe consigo a precarização do trabalho docente, mas evidenciou um processo que já estava em curso, acelerando-o e acarretando o adoecimento dos professores. Elas observam que, antes mesmo da pandemia, os profissionais docentes já estavam em sofrimento psíquico, devido a inúmeras renúncias que faziam de suas horas de descanso em função de atividades extra-sala-de-aula como, por exemplo, planejamento de aula, orientação e correção de avaliações. No entanto, no contexto pandêmico, os problemas foram acentuados. A transição das atividades presenciais para casa gerou uma sobrecarga extra aos professores e, além dos problemas que já enfrentavam, os profissionais da educação tiveram que lidar com uma série de demandas que os sujeitaram ao adoecimento: a rotina de trabalho foi drasticamente reconfigurada, as horas de trabalho se intensificaram, as funções se sobrecarregaram, o limite entre espaço de trabalho e ambiente privado foi rasurado, a ausência de privacidade imperou (PONTES; ROSTAS, 2020).

Oliveira e Santos (2021) notam que tais condições impactaram a saúde mental de docentes, agravando sintomas como estresse e ansiedade. Não obstante, outros desconfortos se tornaram mais presentes no cotidiano de professores, à exemplo das “alterações no sono, humor deprimido, aumento da agressividade, dificuldade na tomada de decisão, alteração da atenção e da memória, além de limitações na concentração” (OLIVEIRA; SANTOS, 2021, p.39197). Esses dados também foram enfatizados no levantamento realizado pela Nova Escola (2020) que por meio de um quadro avaliativo demonstrou que, no cenário de incertezas causado pela pandemia, problemas de ordem psicológica e de fragilização da saúde emocional se agudaram, do ensino infantil aos cursos de pós-graduação.

Logo, por meio do que indica a literatura analisada, é possível notar, na pandemia, o agravamento de processos de mal-estar e sofrimento a partir do esgotamento proporcionado pelo intenso labor emocional que a comunidade docente precisou enfrentar. Os estudos demonstram que, além de intensificar as crises com experiências de ensino/aprendizagem que já estavam em curso, o caos pandêmico favoreceu a emergência de novos contextos de desgaste dos profissionais da educação, devido a fatores como o isolamento físico e a lida com a tecnologia. Acredito que,

embora as pesquisas acerca do impacto do cenário pandêmico em docentes ainda estejam em fase inicial, por ainda estarmos atravessando esse momento de angústias, as investigações já apontam para implicações negativas, como o aumento nos níveis de estresse, ansiedade e depressão, bem como o aprofundamento considerável do sofrimento de professores e de desigualdades históricas.

Portanto, em face a um contexto tão desolador, resgato mais uma vez o que defende Aragão (2019) quando diz que nos momentos de crise devemos fortalecer as relações humanas por meio de ações baseadas no cuidado mútuo e na confiança. O atual cenário que aflige os profissionais docentes apenas reforça a necessidade de desenvolvermos espaços nos quais os professores possam se sentir mais seguros e esperançosos, ampliando suas percepções ao refletirem sobre as emoções e as consequências delas em suas ações. Só assim, poderemos enfrentar os desafios e “transformar dor, indignação, insatisfação, frustração em reação e resistência contra o apagão da profissão e contra a matriz de mal-estar que sufoca a docência” (ARAGÃO, 2019, p.272).

Assim, entendo que os processos de reflexão, proporcionados pela pesquisa narrativa à luz da BC, auxiliam no fortalecimento dessas relações e no enfrentamento de tais desafios à medida que abrimos espaço para que o outro seja escutado, voltando nosso olhar e atenção para as suas necessidades.

3. METODOLOGIA:

Neste capítulo, apresento os fundamentos metodológicos que foram utilizados para a construção da pesquisa. Primeiramente discorro sobre a natureza deste estudo, os instrumentos de geração de documentos qualitativos e procedimentos de interpretação dos documentos de pesquisa qualitativa. Em seguida, forneço detalhes sobre o contexto de pesquisa e os participantes. Por fim, trato dos procedimentos éticos para o desenvolvimento deste trabalho.

3.1 Natureza da Pesquisa

Este estudo se caracteriza como uma pesquisa de natureza qualitativa e propõe uma investigação apoiada no método de pesquisa narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2011; ARAGÃO, 2007).

A abordagem qualitativa nos interessa por se configurar enquanto “uma atividade situada que localiza o observador no mundo”, conforme apontam Denzin e Lincoln (2006, p.17). Em linhas gerais, o valor desse tipo de pesquisa está relacionado, principalmente, a seu foco nas interações cotidianas, no estudo das relações e na maneira como as pessoas interpretam experiências e o mundo ao qual fazemos parte. Nesse sentido, são privilegiados os sujeitos, suas vozes e experiências.

Ademais, a abordagem qualitativa não se restringe a uma única prática metodológica. Ela envolve processos diversos que são interativos e humanísticos, possibilitando que o pesquisador colete uma variedade de materiais empíricos e adote diferentes instrumentos e métodos que o auxiliem a responder da melhor forma possível as questões que norteiam seu trabalho. Isso implica dizer que os procedimentos analíticos não estão sujeitos a hipóteses claramente definidas ou a metas pré-configuradas, abrindo espaço para que a pesquisa possa ser lapidada durante o seu processo (GIL, 1999).

Sendo assim, o presente estudo possui caráter qualitativo por trabalhar a geração de documentos de pesquisa e a interpretação de práticas, com o objetivo de compreender um determinado fenômeno sem dissociá-lo do seu contexto social e cultural.

A pesquisa em questão também se baseia na metodologia de pesquisa narrativa, pois tem como foco as experiências pessoais e profissionais de professores que vivenciaram o ensino remoto

no contexto da pandemia de COVID-19. Conforme argumentam Clandinin e Connelly (2011, p.18), a pesquisa narrativa é “um processo dinâmico de viver e contar histórias, não somente aquelas que os participantes contam, mas aquelas também dos pesquisadores”. Por meio dela, pode-se estudar histórias vividas e narradas, de modo a compreender a experiência humana em um processo de colaboração mútua entre pesquisador e participantes, ao longo de um tempo, num espaço particular de convivência em constante transformação. Durante esse período, segundo Aragão (2007, p.94), “o investigador mergulha num turbilhão de histórias e de fazeres vivendo, ao mesmo tempo, sua própria história e as histórias de outros, procurando conexões, padrões, sentidos, congruências e incongruências”.

Aragão (2007) destaca ainda que a pesquisa narrativa acontece a partir do momento em que o pesquisador investiga a relação entre os professores ou alunos e seu objeto de ensino/aprendizagem e desenvolvem relatos históricos de vidas educacionais. Diante disso, a pesquisa narrativa pode ser descrita como um método que consiste na construção de histórias sobre um tema previamente estabelecido, nas quais o investigador buscará informações para entender o fenômeno pesquisado.

Logo, esse tipo de pesquisa nos permite pensar as histórias que os nossos professores contam e as histórias que nós, enquanto pesquisadores, queremos contar, haja vista que o interesse do pesquisador narrativo se encontra nas experiências que as pessoas vivem e narram, com o objetivo de compor novos sentidos dessas histórias, de modo relacional. De acordo com Clandinin e Connelly (2011), os professores são mecanismos carregadores de histórias. Por essa razão é importante que essas histórias sejam contadas de modo que possamos investigar e compreender o espaço da sala de aula (virtual ou materializado), bem como o fazer docente. É também por essa razão que Barcelos (2020) aponta que a pesquisa narrativa abre espaços para a emancipação do professor e de sua identidade profissional.

Outro aspecto que considero interessante é que essas experiências são estudadas com o outro e não sobre o outro (MELLO, 2020, p.48). Essa dinâmica de refletir sobre as histórias e memórias narradas em busca de entender como o a experiência é compreendida pelo participante da pesquisa nos remete ao que defendem Maturana & Varela (1995) quando tratam da importância da reflexão no fazer humano. De acordo com Maturana & Varela (1995, p.67), “a reflexão é um processo de conhecer como conhecemos, um ato de voltar a nós mesmo, a única oportunidade que temos de descobrir nossas cegueiras e reconhecer que as certezas e os conhecimentos dos outros

são, respectivamente, tão aflitivos e tão tênues quanto os nossos”. Em consonância com esse pensamento, Aragão (2007, 2019) enfatiza a necessidade do desenvolvimento dessa habilidade em professores, recomendando que o conhecimento seja compartilhado de forma colaborativa e dialógica.

Nessa perspectiva, percebo que o trabalho com narrativas desponta como um caminho promissor capaz de proporcionar, ao investigador e aos participantes da pesquisa, conversações reflexivas baseadas no acolhimento e que possibilitem o agir com responsabilidade e liberdade. Não obstante, acredito que esse caminho teórico-metodológico amparado na pesquisa narrativa, oportuniza as interações recorrentes no amor, isto é, “relações que se fundam na aceitação do outro como um legítimo outro na convivência, [...] o que constitui uma conduta de respeito”. (MATURANA, 2002, p.24).

Com base nesses argumentos entendo que uma abordagem de pesquisa qualitativa, aliada a práticas de pesquisa narrativa, me possibilita não apenas contar e dar espaço a essas histórias, mas me permite ainda ouvir atentamente as histórias de nossos professores, favorecendo um novo olhar e entendimento acerca de suas emoções. Vejo que um trabalho amparado nesse percurso metodológico contribui com a presente investigação por buscar focalizar as emoções e as experiências pessoais e profissionais de professores que vivenciaram o ensino remoto no contexto da pandemia de Covid-19.

3.1.1 Instrumentos para geração de documentos qualitativos

Segundo Clandinin e Connelly (2011), em uma pesquisa qualitativa amparada no método de pesquisa narrativa, as diferentes paisagens investigadas podem requerer novas composições de textos. Isso quer dizer que as narrativas podem ser geradas por diferentes métodos. Com vistas à observação de tais preceitos, para a geração de documentos da presente pesquisa, empreguei alguns procedimentos baseados nos protocolos utilizado por Aragão (2007), adaptados também por outros pesquisadores como Martins (2017), Lemos (2017) e Silva (2020), como apontado na terceira seção do segundo capítulo. Assim, utilizei como instrumentos para a geração de documentos de pesquisa: (1) Questionários; (2) Narrativa Visual; (3) Narrativa Autobiográfica; e (4) Entrevistas semi-estruturadas.

3.1.1.1 Questionários

Dois questionários foram respondidos pelos participantes da pesquisa. O primeiro deles, o *Questionário Inicial*, foi a primeira atividade realizada e teve como objetivo reunir informações pessoais e biográficas dos participantes, dados relacionados ao seu local de trabalho e área de atuação, bem como sobre seu conhecimento prévio no tocante ao ensino remoto em tempos de pandemia e sua opinião acerca do assunto. O questionário foi construído com perguntas abertas, possibilitando que as respostas fornecidas fossem mais ricas e detalhadas, de modo que pudéssemos traçar o perfil dos participantes. O *Questionário Final*, por sua vez, teve como objetivo avaliar o efeito das reflexões e da realização da pesquisa nos participantes e obter deles uma avaliação crítica do projeto.

3.1.1.2 Narrativa Visual

De acordo com Conceição (2020, p.1339), “as narrativas visuais constituem uma importante ferramenta de investigação do processo de ensino e aprendizagem, não apenas pela possibilidade da descrição de experiências pessoais, mas também por desencadear um processo reflexivo do processo de aprender, com base em um sistema de significação construído social e culturalmente”. Tal instrumento se mostra bastante promissor por possibilitar a descrição de experiências pessoais, e por se mostrar um “artifício produtivo para quem tem dificuldade de discorrer verbalmente sobre seus sentimentos e emoções” (ARAGÃO, 2005, p.119).

Kalaja, Dufva e Alanen (2013) esclarecem que no campo da Linguística Aplicada, a utilização de métodos visuais tornou-se popular no estudo de experiências subjetivas de ensino-aprendizagem de línguas. Segundo os autores “as narrativas visuais têm se provado uma forma bastante plausível de acessar questões complexas e abstratas, como um complemento para os métodos mais tradicionais de coleta de dados, como a entrevista” (KALAJA; DUFVA; ALANEN, 2013, p.159, tradução nossa).

De acordo com Rose (2001) esse tipo de documento pode ser interpretado a partir de um ou dois tipos diferentes de análise, dentre sete revisados pela autora, a saber: interpretação composicional, análise de conteúdo, semiótica, psicanálise, análise do discurso, análise do discurso crítica e etnografia. Nessa perspectiva, na presente pesquisa, procurei seguir esse encaminhamento

metodológico, me amparando na interpretação composicional e na análise de conteúdo. Kalaja *et al.* (2018, p.167, tradução nossa) apontam que a “interpretação composicional é usada para analisar aspectos relacionados à composição das imagens, ou como algo relevante é retratado (por exemplo, o tamanho ou posicionamento de itens específicos)”, ao passo que a “análise de conteúdo é usada para analisar imagens pelo seu conteúdo, ou seja, dar sentido ao que elas retratam e/ou como elas podem se relacionar com os discursos no contexto ou na sociedade em geral”.

Isso esclarecido, com base nessas orientações, os participantes da pesquisa foram convidados a expressar, por meio de uma imagem desenhada à mão livre, como se sentiram ao ensinar em ambientes digitais na pandemia. Após a conclusão do desenho, foram realizadas descrições, elaboradas de forma escrita, acerca de cada produção feita. Essa atividade foi proposta com o objetivo de entender as emoções dos participantes, buscando encorajar a reflexão sobre questões como o sentimento predominante nesse contexto de ensino e a forma como os participantes se percebem.

3.1.1.3 Narrativa autobiográfica

Por meio de algumas orientações e de um roteiro, foi solicitado aos participantes que elaborassem, de forma escrita ou oral (a partir de gravações de áudio na plataforma *whatsapp*), uma narrativa autobiográfica, relatando as experiências vivenciadas durante as aulas que ministraram em ambientes digitais, no período da Pandemia de Covid-19. Com as narrativas, objetivei gerar documentos de pesquisa que contemplassem a descrição narrativa das histórias dos professores, buscando compreender suas vivências pessoais e profissionais, bem como seu emocionar no período pandêmico.

3.1.1.4 Entrevistas semi-estruturadas

Duas entrevistas, ambas de caráter individual, foram realizadas e gravadas por meio da plataforma de videoconferência *Zoom*. Na primeira, busquei explorar as narrativas visuais, deixando que os participantes falassem sobre suas imagens, de modo a ampliar a compreensão dos desenhos apresentados. Na segunda, a finalidade foi ouvir os participantes acerca de suas narrativas autobiográficas, procurando aprofundar temas tratados por eles em suas produções.

3.1.2 Procedimentos de interpretação dos documentos qualitativos

Para atingir os objetivos propostos, após a geração dos documentos de pesquisa, a primeira tarefa que busquei empreender na análise foi o levantamento e organização de todos os documentos (GIL, 1999). Esse processo incluiu também a transcrição das entrevistas semi-estruturadas e das narrativas que foram elaboradas de modo oral. Em seguida, realizei a leitura atenta dos documentos a fim de identificar a existência de padrões de emoções experienciadas pelos participantes da pesquisa. Busquei selecionar e analisar determinados trechos que apontavam para os aspectos investigados, identificando as emoções recorrentes e fatores que desencadearam mudanças no emocional dos professores, de modo a cruzar os dados de interesse. A análise dos documentos foi realizada à luz dos protocolos de pesquisa qualitativa utilizados em pesquisas da área da Linguística Aplicada com foco na compreensão do papel das emoções no ensino-aprendizagem de línguas (ARAGÃO, 2007, 2011; ARAGÃO; DIAS, 2018; MARTINS, 2017; SOUZA, 2017). Assim, realizei os seguintes procedimentos: a) agrupei os documentos gerados em unidades de significado, para que fosse possível identificar padrões comuns aos participantes ou particulares a cada um; b) confeccionei um quadro para organizar e explicitar os resultados encontrados; c) criei seções com as narrativas individuais, para destacar o desenvolvimento histórico por participante.; d) interpretei as narrativas visuais buscando examinar elementos relacionados à sua composição - tipo de perspectiva, organização espacial dos elementos das imagens, temas expressos – e ao seu conteúdo – categorias recorrentes e tendências – com base nos apontamentos de Rose (2001) acerca das metodologias visuais e nas considerações de Kalaja *et al* (2018) sobre a aplicação desses métodos à narrativas visuais. Os documentos qualitativos foram analisados com auxílio da literatura que dá aporte a esta investigação, fornecendo subsídios para uma melhor compreensão das emoções dos participantes, me permitindo atender aos objetivos desta pesquisa.

3.2 Do contexto e realização da pesquisa

3.2.1 Local de Realização da Pesquisa

O contexto de investigação desta pesquisa foi o grupo FORTE – Formação, Linguagens, Tecnologias e Emoções – da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). O grupo foi originado no ano de 2007 e desde a sua concepção busca estudar a temática das linguagens e da tecnologia, a partir de investigações situadas na esfera do ensino-aprendizagem de línguas e seus impactos nas relações universidade-escola.

O principal foco do grupo é a formação dos professores de língua, contemplando professores em serviço, professores em formação inicial, estudantes de Mestrado Acadêmico e Profissional, além de Doutorandos. Nesse sentido, o grupo FORTE tem desenvolvido estudos significativos no campo da Linguística Aplicada do Programa de Pós-graduação em Letras da UESC, dialogando também com outras áreas do conhecimento, à exemplo das Sociais e Biológicas.

3.2.2 População estudada

Em consonância com o contexto traçado anteriormente, as emoções de professores que vivenciaram o ensino em ambientes digitais na Pandemia são o foco desta investigação. Diante disso, os participantes desta pesquisa foram os professores-pesquisadores do Grupo FORTE. O grupo é composto por 12 membros, dos quais 6 aceitaram participar de forma voluntária deste trabalho. No entanto, um dos participantes não conseguiu responder os documentos nos prazos previstos. Pela falta desses documentos e pelo tempo limitado para interpretá-los, a experiência desse participante não pôde ser contemplada neste estudo.

Devido ao momento que a humanidade está atravessando, a pesquisa foi realizada à distância por meio de suportes digitais como *whatsapp* e aplicativos de webconferência.

3.3 Ética e Responsabilidade Social

3.3.1 Procedimentos éticos para o desenvolvimento da pesquisa

O projeto desta pesquisa (CAAE: 50816121.0.0000.5526) foi enviado ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) e aprovado em reunião realizada em 06 de outubro de 2021, antes do início da pesquisa, iniciada em 20 de outubro de 2021. O parecer de aprovação do projeto, n.º 5.025.798, pode ser verificado no Anexo 1.

3.3.2 Garantias éticas aos participantes da pesquisa

É garantida, aos professores-pesquisadores do grupo FORTE, a liberdade de participação, integridade e anonimato, bem como a preservação dos dados que possam identificá-los. Além disso, para minimizar a sensação de exposição, os participantes adotaram um nome fictício, de modo a assegurar a confidencialidade e sigilo identitário.

Os professores que aceitaram participar da pesquisa receberam um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado pelo pesquisador, que explica toda a pesquisa, os instrumentos, riscos, benefícios e a liberdade de desistência em qualquer momento da pesquisa.

3.3.3 Processo de Consentimento Livre e Esclarecido

Apresentei a proposta desta pesquisa aos possíveis participantes em 15 de outubro de 2021. A apresentação aconteceu no grupo de *Whatsapp* do grupo FORTE. Por meio da plataforma, de forma escrita, esclareci aos membros do grupo o que a pesquisa pretendia, como ela aconteceria e quais documentos de pesquisa utilizaríamos. Na ocasião, ratifiquei também o meu comprometimento como pesquisador de apresentar os resultados ao final da pesquisa.

Além disso, destaquei algumas questões que constam no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), como o caráter voluntário da participação, sem remuneração, mas também sem despesas (que se houvesse, seriam ressarcidas); riscos potenciais; e garantia de indenização diante de eventuais danos ao longo da pesquisa. Ainda nesse momento, os potenciais participantes da pesquisa receberam uma via do TCLE para que pudessem ler e refletir acerca de sua participação na pesquisa. Eles também puderam tirar as dúvidas que desejassem.

Após o prazo de uma semana, os professores-pesquisadores do Grupo FORTE que decidiram participar receberam uma via do TCLE assinada.

3.3.4 Critérios de inclusão e exclusão dos participantes

Para a inclusão dos participantes, os critérios escolhidos foram: ter ministrado aulas em ambientes digitais no período da pandemia de Covid-19 e ter aceitado participar, de forma voluntária, da pesquisa. Foi critério de exclusão: o não enquadramento nos critérios de inclusão.

4. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DOCUMENTOS DE PESQUISA:

Neste capítulo trato da interpretação dos documentos de pesquisa gerados durante a pesquisa para esta dissertação. A pesquisa foi dividida em duas etapas, cada uma com instrumentos variados. Na primeira aplicamos o questionário inicial, a narrativa visual e a primeira entrevista semiestruturada. Na segunda, a geração de documentos aconteceu por intermédio da narrativa autobiográfica, da segunda entrevista semiestruturada e do questionário final.

A seguir, apresento o perfil dos participantes de pesquisa, faço uma análise preliminar dos documentos gerados e discuto alguns aspectos importantes, à luz da literatura e metodologia indicada.

4.1 Perfilamento dos participantes da pesquisa

Todos os participantes desta pesquisa são professores-pesquisadores do Grupo de Pesquisa FORTE – Formação, Linguagens, Tecnologias e Emoções – da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), e exercem a docência em diferentes contextos educacionais com tempos de experiência profissional que variam entre 14 a 29 anos. Para a realização desta pesquisa, cada um deles escolheu um pseudônimo, de modo a preservar os dados que pudessem identificá-los e assegurar o sigilo identitário. Os pseudônimos escolhidos foram: Sankofa, Fênix, Nyx, Olívia e Solar. Todos eles tiveram contato com o ensino em ambientes digitais na pandemia, porém, o contato de Nyx foi limitado a apenas um ano, uma vez que a professora precisou pedir licença para se dedicar de modo exclusivo aos estudos de doutorado.

As experiências profissionais dos participantes com a docência abrangem as redes públicas municipais, estaduais e federais de ensino, no contexto da educação básica, especial e superior. Sankofa atua na rede estadual, operando na sala de Atendimento Educacional Especializado – AEE, e ministrando aulas de Libras e Artes. Fênix e Nyx trabalham em institutos federais: a primeira é professora de Língua Portuguesa; a segunda ensina Língua Portuguesa e Espanhola. Olívia é professora de Língua Inglesa na rede municipal de ensino e em uma universidade estadual. Solar atua no ensino superior, em uma universidade estadual, ministrando disciplinas relacionadas ao campo da linguística.

Além de professores, os participantes são também pesquisadores, pois investigam o tema das emoções no contexto do Grupo de Pesquisa FORTE, com o objetivo de contribuir com estudos na área da Linguística Aplicada. Os docentes exercem ainda o papel de pesquisadores nos programas de pós-graduação que, até o presente momento, cursam. Embora o GP-FORTE seja um espaço aberto para professores em serviço, professores em formação inicial e estudantes de Mestrado Acadêmico e Profissional, todos os participantes que aceitaram fazer parte deste estudo se configuram enquanto doutorandos.

Todos os cinco participantes são formados em Letras. Dentre eles, apenas Olívia teve contato com o estudo das tecnologias durante a graduação. Fênix e Nyx tiveram uma breve experiência com as tecnologias digitais em especializações. Sankofa teve contato formal com as tecnologias na escola pública, por meio de formação ofertada pelo governo do Estado da Bahia. Fora essas poucas experiências, o conhecimento dos participantes em relação às tecnologias digitais foi construído por iniciativas próprias e ao pesquisar sobre o tema no âmbito do GP-FORTE.

A descrição do perfil de cada um desses professores está baseada nas narrativas visuais e autobiográficas construídas por eles, nos questionários aplicados e nas entrevistas. As narrativas serviram como base para guiar as duas entrevistas realizadas, facilitando o esclarecimento de alguns pontos.

Todos esses aspectos são importantes para caracterizar os participantes, mostrar de qual lugar esses professores falam e para entender como eles se (re)constituem e (re)modulam as emoções narradas.

4.2 Geração de documentos de pesquisa

Inicialmente, a descrição e a análise individual dos participantes destacam um pouco da história de vida deles e a forma como eles enxergavam a prática docente antes da pandemia. Posteriormente, a ênfase se dá ao imbricamento das emoções e dos domínios que fluíram à medida que vivenciaram o ensino em ambientes digitais no contexto pandêmico. Nesse sentido, busquei interpretar os documentos de pesquisa de forma conjunta, observando de que modo esses documentos se complementavam, sem seguir, necessariamente, a ordem de aplicação.

Em face do contexto pandêmico e do período de distanciamento físico, vigentes durante a realização desta pesquisa, os encontros com os participantes foram realizados por meio de ambientes digitais como o *Whatsapp* e o *Zoom*. Em outubro de 2021, por meio do grupo de *Whatsapp* oficial do GP-FORTE, fiz a apresentação da pesquisa e esclareci os objetivos e a metodologia que fazem parte deste estudo. Na ocasião, participaram todos os integrantes do Grupo de Pesquisa FORTE que estavam vinculados ao grupo até então. Após o aceite, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assinado por mim, foi enviado digitalmente para os participantes.

Após esse primeiro contato, disponibilizei o roteiro da narrativa visual. Uma vez que esse documento retornou para mim, agendamos e realizamos a primeira entrevista semiestruturada por meio da plataforma *Zoom*. Na sequência, entreguei o roteiro da narrativa autobiográfica. Finalizada essa etapa, marcamos nossa segunda entrevista. Por fim, entreguei o questionário final e combinei com os participantes um prazo para sua entrega. As ferramentas qualitativas respondidas pelos participantes foram recebidas a partir do *WhatsApp*.

Enquanto membro do Grupo de Pesquisa FORTE, eu já conhecia os participantes previamente e mantinha com eles um laço afetivo que senti se fortalecer à medida que íamos convivendo e ao passo em que as atividades de geração dos documentos de pesquisa iam sendo realizadas. Esses fatores favoreceram uma caminhada proveitosa e auxiliaram a dar o tom desta pesquisa.

4.3 Análise dos documentos de pesquisa

Esta seção traz em sua composição a apresentação geral sobre os participantes e a interpretação dos documentos de pesquisa gerados. Portanto, trechos dos documentos de pesquisa são citados ao longo do texto. As ferramentas utilizadas para a geração dos fragmentos destacados também são sinalizadas. A interpretação, por sua vez, baseia-se tanto na identificação das emoções que surgem das conversações quanto do entrelaçamento entre os documentos teóricos revisados no segundo capítulo desta dissertação. Para compor as narrativas individuais, atribuí a cada participante uma epígrafe que dá sentido às experiências narradas por eles. Penso que essas citações revelam um aspecto importante da vida ou da personalidade desses professores e, além de serem recursos que utilizei como ponto de partida para refletir sobre os documentos de pesquisa, foram

uma forma de trazer para análise o meu olhar particular enquanto observador e a maneira como percebi os participantes durante o tempo que, juntos, compartilhamos.

4.3.1. Sankofa

*Viver — não é? — é muito perigoso. Porque ainda não se sabe.
Porque aprender-a-viver é que é o viver, mesmo.*

(Guimarães Rosa)

Sorriso gentil estampado no rosto. Fala mansa. Olhar reflexivo carregado de histórias: “Narrativas...”, pondera ele com um suspiro. Memórias que busca ressignificar no presente, na esperança de construir dias melhores - a superação é parte do seu DNA. Assim encontro Sankofa, professor há mais de 29 anos.

Nascido na cidade de Itabuna, observou desde cedo o exemplo de perseverança da mãe, mulher de fibra que além de costurar, lavava e vendia marmidas para auxiliar no sustento da família. Na figura do pai, que trabalhava como frentista em uma empresa de automóveis, outro aprendizado: a árdua lição sobre compromisso e responsabilidade. Foi por meio desses exemplos que Sankofa encontrou força e a motivação necessária para atravessar as dificuldades de uma infância pobre, concluir a educação básica na escola pública e se formar no curso de Letras da Universidade Estadual de Santa Cruz. Caminho no qual buscou se aprofundar por meio de especializações, 6 no total, que acabaram por conduzi-lo ao Mestrado Profissional em Letras (concluído em 2015) e ao programa de Doutorado, ainda em andamento, ao qual, atualmente, se dedica.

Sobre sua atuação profissional, Sankofa conta que, a partir do momento em que se viu oficialmente professor, esteve sempre presente na sala de aula. Os primeiros anos de profissão, relata, foram desafiadores, uma vez que precisou ensinar em um espaço com o qual não se identificava: as escolas particulares de sua cidade natal e de outras regiões. Em sua narrativa autobiográfica, ao relembrar desse período, o participante afirma: “Era a sobrevivência. Sobrevivi”. Diante disso, algum tempo depois, ele deixou o ensino particular e passou a atuar em escolas públicas ao se tornar concursado nas redes estadual e municipal de ensino.

Nesse novo momento de sua trajetória profissional, Sankofa vivenciou novas experiências, foi diretor em uma escola municipal e, posteriormente, vice-diretor em um colégio estadual.

Contudo, foi no contato diário com a sala de aula e com seus estudantes que o participante passou a se sentir realizado enquanto docente. Por isso ele afirma:

Minha relação com a docência sempre foi agradável. A sala de aula me faz bem, seja no ensino fundamental II, seja no ensino médio ou, até mesmo, no ensino superior. [...] **As relações interpessoais me conduzem ao bem-estar. Eu gosto de gente, da diversidade.** Em meu local de trabalho, **priorizo muito pelo respeito.** Convivo com a equipe da limpeza, da portaria sem distinção. Com meus/minhas colegas a relação é pacífica (NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA, grifos nossos).

A partir dessa preocupação com o outro e do olhar atencioso voltado para a diversidade, presente de modo tão marcado em sua fala, Sankofa sentiu o interesse pelo estudo da Língua Brasileira de Sinais (Libras) despertar. Especializou-se e passou a ministrar aulas de libras para ouvintes e surdos, bem como aulas de Língua Portuguesa para surdos, disciplinas que fazem parte de sua carga horária desde então.

Além disso, Sankofa destaca a importância da Arte em sua vida: “Interesso-me muito por livros. Tenho poesias publicadas, exposições de telas (também sou artista plástico), toco um pouco de violão...” (NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA). De acordo com o participante “o caminho da arte é um caminho que eleva a alma, que eleva o seu espírito, que eleva a sua possibilidade de enxergar caminhos melhores e de amenizar suas dores” (TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA 2). Assim, passou a se dedicar também ao ensino de Artes, disciplina que ensina para turmas de 6º ao 9º ano.

Desse modo Sankofa vivenciava a docência, antes do cenário pandêmico se instaurar. Em sua narrativa, a forma, ainda que breve, como o participante discorre sobre as suas experiências no período pré-pandemia revela que, ao exercer sua profissão, ele fluía em um emocionar de felicidade, centrado no respeito e na aceitação do outro. Por sua vez, esse emocionar favorecia domínios de conduta no qual prevaleciam a tranquilidade na convivência e a inclusão, ocasionando o sentimento de pertencimento que ele descreve.

Porém, com o surgimento da pandemia, Sankofa presenciou uma grande mudança nas dinâmicas relacionais da sala de aula e na forma como enxergava o trabalho docente. “Antes da pandemia, tudo era mais agradável” (NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA), denuncia o professor. Ao discorrer sobre a emergência do contexto pandêmico e sobre o impacto que o momento teve para ele, o participante revisita a solidão de seu sobrado naqueles dias nos quais a insegurança e o medo latejavam de modo nauseante em seu corpo:

A pandemia provocou a incerteza sobre a vida. Não sabíamos de nada. **O medo se instalou em nossas convivências. Eu desconfiava de todo mundo**, como se a peste comandasse a vida sem piedade. **Eu tive medo do outro/a**. Além disso, a distância da minha família me deixou pra baixo. Como moro só, isso se intensificou. (NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA, grifos nossos).

Devido à desconfiança, as relações que Sankofa mantinha com as outras pessoas foram redefinidas. Ele passou a fluir em um emocionar no qual o outro não mais representava a sensação de bem-estar que, para ele, sempre fora natural. Estar com o outro significava estar em perigo. E, no entanto, estar distante do outro era, para Sankofa, negar a si a mesmo e a sua natureza inclusiva. A consequência desse emocionar contraditório, fundamentado no medo, foi o sofrimento e o mal-estar. Ao falar um pouco mais sobre a questão, o participante comenta a respeito de quais medos o angustiava:

[...] **O medo da televisão, o medo do noticiário, o medo de morrer**. E assim... a gente tem várias narrativas de pessoas que perderam pessoas né?! No meu caso por exemplo eu... eu tive esse agravante ainda mais forte porque **eu perdi minha mãe...** Acho que você sabe disso... **E logo em seguida eu perdi meu pai...** aquela história toda... Então não foi uma morte provocada... gerada pelo COVID, mas **foram mortos que intensificaram meus medos** né?! Então ainda tenho medo... ainda... Ainda é vigente em meu corpo. [...] **E o outro virou nosso inimigo, né Luan?! O outro é sua ameaça né?! Esse outro que você tinha como um amigo, como amiga, mas de repente não tem mais esse abraço, esse toque... é o seu inimigo...** E tivemos casos de professores e professoras com COVID... vários estudantes com COVID... **perdas de estudantes com COVID... Aconteceu na minha escola né?!** Parentes desses estudantes... afastamentos... comorbidades diversas... Nossa... [voz embargada]. Muita coisa... mas enfim... havemos de vencer. (TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA 2, grifos nossos).

Acredito que o relato de Sankofa emociona. Emociona ao nos permitir perceber as crises vivenciadas por ele. Emociona porque expressa a dor presente na perda de um amor filial. Emociona por conter o lamento de um professor que, suspirando, diz adeus a um estudante. Embora não haja, no excerto destacado, menção expressa ao ensino em ambientes digitais, cabe destacar que era carregando esse fardo que Sankofa ligava sua câmera e seu microfone ao iniciar uma nova aula.

O participante também conta que o tema da dor e do luto faziam parte das aulas de alguns de seus colegas: “[...] Gente que tá o tempo inteiro falando de morte... atividades que foram enviadas para os alunos falando desse pânico, desse terror. A área por exemplo da biologia, de ciências... eu via muito a temática, né?! Da morte pela covid” (TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA

2). Isso nos mostra, mais diretamente, como as emoções narradas influenciavam a forma de ensinar de alguns professores, não apenas devido à temática dos exercícios que preparavam, mas também por conta de suas conversações, do seu linguajar. Conforme lembra Maturana (2002), toda ação ocorre dentro de um domínio emocional. Sendo assim, era um emocional fundamentado na tristeza, na preocupação e no medo que modulava a prática desses docentes e suas relações com os estudantes, não possibilitando que eles agissem de outra forma.

No que diz respeito ao medo, Sankofa comenta, ainda, sobre o impacto que o uso das tecnologias digitais causou em seu ambiente de trabalho. Nas respostas ao Questionário Inicial (Anexo B), ele explica que, apesar de todas as especializações concluídas em seus processos de formação continuada, seu contato com as ferramentas digitais foi escasso. Em sua trajetória acadêmica, recorda, a questão não havia sido integrada aos currículos dos cursos que participou. Porém, o participante menciona o acesso que teve a algumas tecnologias por meio de um curso oferecido pelo governo do Estado da Bahia. Nesse sentido, era, principalmente, por interesse próprio que ele buscava conhecer um pouco mais acerca das tecnologias digitais: “meu contato [...] sempre foi buscando aprender para saber lidar, como usar, novas terminologias, novas plataformas digitais. De ensino remoto, nada existia” (QUESTIONÁRIO INICIAL).

Diante disso, quando se viu obrigado a realocar sua sala de aula para os ambientes digitais de ensino, Sankofa diz não ter se sentido assustado. Ele conta que, para ele, a experiência não foi tão assustadora devido às experiências prévias que teve com as tecnologias: “Pra mim foi tranquilo né?! Porque eu já estava habituado, participando de lives, participando de reuniões online...” (TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA 2). As interações no grupo de pesquisa FORTE foram outro fator importante que auxiliou o participante a superar esse desafio:

Foi difícil... E acho que o medo da tecnologia foi para todo mundo, né?! [...]
 Para mim a princípio foi uma coisa muito nova, mas assim... o que me ajudou foi esse período de lives, de reuniões... **o nosso grupo FORTE. A gente sempre tava ali conectado.** Eu fui aprendendo... todo mundo... mas aí **para mim facilitou.**
 (TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA 2, grifos nossos).

Interessante perceber que, apesar de ter dito em um primeiro momento que se sentiu tranquilo em relação à transição, em um segundo momento Sankofa apresenta um conversar que deixa transparecer a dificuldade e o medo que sentiu devido àquela circunstância. Nesse sentido, cabe destacar a relação do participante com o ambiente de convivência do grupo FORTE. Por meio da interação com os membros do grupo, ele pôde fluir em um emocional mais harmônico e em um

domínio de condutas que fosse capaz de estabilizar a convivência: o medo da tecnologia foi substituído pela tranquilidade; o que era difícil, tornou-se mais fácil.

Entretanto, a tranquilidade não se estendeu aos colegas de trabalho de Sankofa. Ele observa que muitos sentiram pânico e ansiedade ao ter que aprender a conviver com os novos aparelhos e com a nova forma de ensinar. Além dos medos provenientes do contexto pandêmico, precisaram lidar também com o medo da tecnologia: “Os colegas tinham medo de acessar. Os colegas tinham medo desse bicho, né?! Esse monstro que tava invadindo a nossa privacidade e a privacidade de todos” (TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA 2).

Desse modo, por se moverem em um emocional centrado no medo e na insegurança, os professores começaram a demonstrar resistência ao uso das ferramentas digitais, como ilustra o seguinte excerto no qual Sankofa fala sobre a atitude dos professores e a realidade que presenciou em seu local de trabalho:

Muita, muita resistência. E aqueles que tinham mais domínio estavam... estavam sendo auxiliares, né... nesse fazer. Mas tivemos várias resistências: ((exemplos de situações e falas que ocorriam)) “**Eu não vou fazer isso porque eu não sei**”; “Abre a câmera”, a câmera não abria; “Seu microfone tá ligado fulano”; “Como é que desliga? Eu não sei”; “Como é que eu entro?”; [...] “Gente, eu não sei fazer isso não, me ajude aí” ((fim dos exemplos)). [...] Então... sabe?! **Foi punk né o negócio... foi difícil.** [...] **Tem gente que tá numa resistência.** Professores de 70 anos ainda dando aula... que se aposenta e continua na escola. **A tecnologia é um bicho de sete cabeças, sabe?! É um monstro.** [...] era um novo né... muito... muito impositivo ali. Tem que ser... tem que ser assim... tem que abrir página na plataforma tal... tem que ir pro governo... tem que botar a senha... tem que botar... Nossa! Foi de fato punk, né?! **E foi uma mudança muito assim... radical, né?!** De uma hora para outra você vai ter que usar o seu celular para se conectar... (TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA 2, grifos nossos).

A partir desse fragmento, é possível observar a dificuldade e o despreparo de grande parte dos colegas de Sankofa em relação ao trato com as ferramentas digitais. Noto que esse dado corrobora a literatura revisada (ARAGÃO; DIAS, 2018; PAIVA, 2019) que já indicava problemas como a falta de letramento digital e limitações relacionadas à formação de professores para o uso de tecnologias digitais. Nesse sentido, é o desconhecido, o não conhecimento das tecnologias e do que é possível fazer com elas, metaforicamente representado pelo bicho de sete cabeças que se apresenta de forma súbita e impositiva, que vai fundamentar o medo sentido pelos professores. Sentimento que se agrava à medida em que eles não conseguem compreender e domar o monstro ou, dito de outra forma, à medida em que não conseguem utilizar as ferramentas. Desse jogo de

vontades que se negam - querer dominar o monstro, mas não ser capaz de conseguir – surge também o sentimento de frustração e inferioridade, responsável pela inibição do comportamento. Entendo que é dentro desse domínio emocional que a resistência demonstrada pelos docentes no tocante às tecnologias digitais se torna possível e ocorre, ocasionando crises e sofrimento. Algo que, apesar de velado, fica nítido na fala de Sankofa: “Foi de fato punk, né?!”.

Como um meio de superar a relutância e amenizar o sofrimento apresentado pelos professores, uma rede de apoio foi formada. No acolhimento e olhar inclusivo daqueles que, tendo mais experiência com as tecnologias digitais, tinham a capacidade de compartilhar com seus colegas um pouco do conhecimento que haviam construído até ali, a idealização e execução de um projeto:

[...] a gente fez um projeto na escola chamado *Connect* que foi justamente uma formação de colegas que tinham mais domínio para aqueles que tinham menos domínio. Era [risos]... era hilário né?! [...] O passo a passo... muito didático. Uma pedagogia tecnológica bem necessária. Enfim... vencemos (TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA 2, grifos nossos).

A partir da interação e da promoção de um espaço no qual os professores se sentiram amparados ao invés de excluídos ocorreu a mudança: “vencemos”, pondera Sankofa. No lugar do medo e da insegurança, ganhou espaço o bom humor necessário para tornar mais leve as situações adversas, transformando a sisudez em riso: “Ao mesmo tempo era trágico, mas era cômico né... o que a gente via. ‘Gente é assim mesmo’... e a gente ria e se divertia...” (TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA 2).

Esse desafio, no entanto, foi apenas um dos primeiros dentre os inúmeros que surgiram conforme o período pandêmico seguiu avançando. Sankofa comenta, por exemplo, que apesar da instituição onde trabalha ter se preocupado em proporcionar um espaço que armazenasse e disponibilizasse links de acesso para que todas as turmas tivessem aulas em um ambiente digital síncrono, o suporte oferecido pela escola não foi suficiente: “[...] o problema foi justamente a extensão desse recurso tecnológico” (TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA 2). Segundo o participante, a maior dificuldade que enfrentou foi a questão da acessibilidade. Ainda que os links estivessem disponíveis, muitos estudantes e professores não possuíam acesso aos aparelhos necessários e à conexão com a internet.

Nessa perspectiva, surgiu a necessidade de se produzir um material extra, impresso, que fosse depositado na escola e ficasse acessível para o grupo dos estudantes que não possuíam em

suas casas recursos como aparelho celular e computador. Houve ainda a criação de um outro grupo para alunos que, embora tivessem acesso aos aparelhos digitais, estivessem limitados a realizar atividades de modo assíncrono devido à qualidade da internet.

Em sua narrativa autobiográfica, Sankofa descreve um pouco mais essas questões:

Para a escola, tivemos que criar alternativas: sala de aula on-line, atividades enviadas por WhatsApp, estudantes tendo acesso ao número do meu smartphone, perturbação até nos finais de semana, enfim. Mas eu sabia que era a consequência do momento de estar só e da necessidade de direcionar os afazeres por esse caminho digital. Foi difícil. **Eu me sentia exausto, mesmo em casa. O trabalho dobrou.** Parecia que a escola estava dentro da nossa casa. (NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA, grifos nossos).

Essa sensação é reforçada mais uma vez pelo participante na segunda entrevista que realizamos:

A gente montou vários grupos por séries, né?! Foi terrível... porque toda hora o volume [de trabalho] invadia a minha privacidade. Nossa... terrível... **Foi cansativo para caramba** isso, e exaustivo. [...] e a gente tinha também as atividades assíncronas que eram enviadas justamente para esses grupos [que não tinham acesso]. [...] atividade da página do livro... apesar de muitos não realizarem as tarefas. (TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA 2).

Em ambos os fragmentos, o linguajar de Sankofa revela que, ao ensinar em ambientes digitais, o professor sentia uma profunda sensação de mal-estar e cansaço, desencadeada pela quantidade de trabalho que ele precisava executar durante o período pandêmico. O volume de tarefas, fez com que o participante, resignificasse, inclusive, a maneira como percebia a sua casa. Para Sankofa seu sobrado, construído “[...] com muito sacrifício e com o salário de professor” (NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA), representava não apenas uma parcela de suas conquistas, mas também um refúgio onde podia se sentir seguro. Era em sua casa que Sankofa colocava a cabeça sob o travesseiro para recarregar as energias e se preparar para as demandas de um novo dia. Todavia, a rasura entre ambiente privado e ambiente de trabalho, fez com que o local perdesse um pouco dessa significação, agravando o sentimento de exaustão sobre o qual ele desabafa. Percebo que essas mudanças em seu emocionar se contrapõem, novamente, à sensação de bem-estar descrita pelo participante ao falar de seu sentimento ao estar nas salas de aula presenciais.

Não obstante, para além do trabalho extra de preparar materiais que atendessem a diferentes grupos de estudantes a vivenciar diferentes realidades, a questão do acesso às tecnologias fazia

com que o participante sofresse por outras razões. Ainda a falar sobre os desafios que enfrentou ao ensinar durante a pandemia, o professor desabafa: “Sofri muito por conta de estudantes que não tinham acesso à internet. Alguns não tinham energia elétrica em casa. Os/as estudantes do campo foram os/as que mais sofreram. Isso me adoecia” (NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA).

Assim como muitos de seus aprendizes, Sankofa sabia o que era vivenciar uma juventude marcada pela pobreza. Para ele, a crise causada pela não acessibilidade aos ambientes digitais de ensino apenas evidenciava a desigualdade social e econômica enfrentada por um grupo historicamente privado do acesso a oportunidades. Devido a isso o participante sofria: “Então é sofrimento essa desigualdade né?! Esse lugar do outro que é negado. Esses direitos que são negados. Esse lugar de... de exclusão mesmo sabe?! E isso me causa tristeza. Eu tenho muito... muita coisa assim da afetividade... de pensar esse sujeito” (TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA 2).

Ao fluir em um emoionar de tristeza, Sankofa “ficava sem ânimo por ter que excluir forçadamente ‘os excluídos’” (NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA). Consequentemente, nos dias em que se movimentava com essa emoção, sua prática também se modificava. O excerto a seguir demonstra como isso definia suas interações em sala de aula:

[...] **eu sentia em mim** essa... essa... **essa influência**, mas eu procurava não deixar que isso interferisse na minha aula... nesse aspecto pedagógico. Mas de qualquer sorte interferia. Eu... **“Professor o senhor tá bem hoje?”**... Algumas falas.... **“tô... tô bem”**... **“tô achando o senhor assim mais... mais calmo... mais assim”**. Porque eu sou muito eufórico nas minhas aulas né?! Eu não consigo ficar parado nas minhas... nas minhas aulas. (TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA 2, grifos nossos).

Como se vê, o participante passou a agir de acordo com seu emoionar de tristeza. Por mais que ele buscasse não demonstrar, o modo como o desânimo fundamentava seu fazer era perceptível para os estudantes. Suas aulas, antes animadas, passaram a ser mais contidas à medida em que o professor eufórico se tornou mais retraído.

Foi, portanto, atravessado por essas questões e se movendo nesses domínios emocionais que Sankofa vivenciou o ensino em ambientes digitais. Em sua narrativa visual, ao refletir sobre o modo como se sentiu durante esse processo, o participante se representou da seguinte forma:

Figura 1 – Como Sankofa se sente ao ensinar em ambientes digitais na pandemia



Fonte: narrativa visual Sankofa

Na imagem, o detalhe que mais chama atenção é sua composição. Por meio de algumas figuras que se encontram dispostas em três diferentes planos, a narrativa de Sankofa se constitui.

No primeiro plano, uma densa bola de ferro se destaca, de modo a representar o peso e as coisas que são difíceis de suportar. Nas aulas de física, aprendemos que peso é uma outra palavra para nomear a gravidade, força que atua na terra sobre tudo o que é feito de matéria, atraindo os objetos para baixo, em direção ao centro do planeta. Nesse sentido, o peso que age sobre a bola de ferro carregada por Sankofa é o contexto pandêmico, imbrincado com “o peso do não abraço, da não afetividade...” (TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA 1). Por conseguinte, a massa que forma essa matéria esférica, a sofrer a influência da gravidade pandêmica e se tornar cada vez mais pesada, é composta por diferentes elementos: a exclusão daqueles que não tinham acesso à tecnologia, a exposição em demasia aos aparelhos digitais, a solidão proporcionada pelo distanciamento, a fiscalização do trabalho docente por parte do governo e, principalmente, o excesso de afazeres.

É ao se relacionar com o peso dessa carga que as mudanças no emocional de Sankofa são desencadeadas. Entendo que a corrente representa, justamente, esse acoplamento estrutural entre o participante - representado na narrativa pelo personagem - e o meio - representado pela bola de

ferro. Nesse caso, o meio diz respeito aos ambientes de convívio e aos outros seres afetados pelo “peso pandêmico”, à exemplo dos espaços digitais de ensino e dos estudantes. Com efeito, na dinâmica do encontro entre o professor e a bola de ferro, resultam as mudanças:

[...] e isso automaticamente gera tristeza, gera ansiedade, medo, insegurança... a raiva também né?! Porque a gente tem um país que poderia estar numa condição melhor mediante esse quadro... e esses pesos todos... sociais, emocionais, políticos... que a gente carrega. Esse é o sentido [da bola de ferro]... E automaticamente o **corpo cansado** né?! **Esse corpo que tá exaurido, preso né... a uma imposição por conta do COVID-19.** E aí a gente acaba nesse estresse né?! É esse o sentido. (TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA 1, grifos nossos).

Logo, é possível observar que, ao ensinar em ambientes digitais, Sankofa fluía em um emoionar centrado na tristeza, no medo e na ansiedade. Emoções moduladas, dentre outros fatores, pela sobrecarga de trabalho e que, por sua vez, o conduziam à sensação de cansaço reportada por ele em sua interpretação da narrativa visual: “Essa ilustração revela meu corpo e o peso que sinto nesse tempo pandêmico. Uma exaustão constante” NARRATIVA VISUAL). Cabe destacar que o desgaste denunciado pelo participante não o afetava apenas emocionalmente, mas também fisicamente: “tudo isso cansa... esse excesso de afazeres [suspiro]. Eu tô falando isso e reportando aos cansaços né?! A tensão muscular, o ombro que pesa, os braços, a mente...” (TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA 1).

Assim, no segundo plano da imagem, nos deparamos com o personagem que se encontra acorrentado à bola de ferro. Uma figura de ombros caídos e olhar assustado a encarar a própria sombra. Em sua cabeça, cabelos arrepiados e muitas dúvidas fazem com que uma fumaça surja. Nessa perspectiva, se torna perceptível como os processos emocionais desencadeados pelo ensino em ambientes digitais impactavam Sankofa, suas dinâmicas corporais (postura, expressão, olhar) e suas ações.

De acordo com o participante, os cabelos arrepiados “representam o acúmulo de trabalhos, como um grito de socorro” (NARRATIVA VISUAL). A fumaça, por sua vez, é consequência desse processo que “automaticamente esquenta o cérebro, queima” (TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA 1). Nota-se, então, que o cabelo evidencia emoções de estresse e a ansiedade, ao passo que a fumaça revela um emoionar de raiva.

Os ombros caídos também são um reflexo do cansaço provocado pela bola de ferro. Decorrente do excesso de trabalho, as exaustivas horas que o professor despendia em frente à tela

sintética do computador, sentado em uma cadeira: “Essa cadeira cansativa. Essa cadeira que prende o corpo, que amarra o corpo” (TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA 1). “Não tenho movimento”, lamenta Sankofa (TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA 2). Ao refletir sobre a influência desses cansaços em seu fazer, o participante conta o seguinte: “A gente perde o foco. A gente desenvolve um desânimo muito grande em relação à leitura. O corpo já tá ali exausto... tem que ler, tem que corrigir, tem que entregar isso, tem que... enfim” (TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA 1).

Além disso, vejo que os ombros são indicativos da tensão que Sankofa sofria durante as aulas, em função do monitoramento que era realizado por parte do governo e dos pais dos estudantes. Em nossas entrevistas, ele relatou, por exemplo, circunstâncias nas quais precisou fotografar sua sala de aula digital, “porque isso era documento para mostrar para o governo” (TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA 2). Situações nas quais pais de estudantes interferiam e opinavam sobre sua forma de ensinar também não eram raras. Tudo isso fazia com que o participante se sentisse retraído e, em alguns momentos, negligenciasse suas necessidades físicas, por conta do medo do julgamento:

Eu saía muito pesado, muito carregado. Nossa! Não tinha pausa... não tinha intervalo... Ainda tem isso... **you precisava ir ao banheiro e não tinha esse time aí. Havia uma fiscalização por conta de tudo isso. A gente foi muito policiado, muito seguido ali** para ver se tava... [...] olha... uma cobrança muito grande. Entendeu? (TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA 2).

No que diz respeito ao olhar assustado do personagem a fitar a sombra, percebo, em uma primeira leitura, a presença do medo, fruto das dúvidas e inseguranças que podem ser traduzidas nas interrogações que preenchem o balão de fala. Há na sombra a lembrança daquilo que não tem forma e que não é tangível. Algo oculto e dúbio, mas que, ainda assim, existe e tem seu formato revelado em uma projeção que causa temor. Daí os medos narrados pelo participante: medo do cenário pandêmico, medo da morte, medo da tecnologia digital.

Em uma segunda leitura, noto um emocional fundamentado na tristeza e no sentimento de solidão. Conforme Sankofa explica em uma de nossas entrevistas, a sombra representa aquilo que, para muitos, foi o que restou nos tempos pandêmicos: o convívio com a própria sombra e com a própria existência. No caso do professor, o sentimento de solidão se intensificou ainda mais durante as aulas nos ambientes digitais pois, relata, não obtinha resposta do outro lado da tela, o que lhe causava desânimo para dar aula: “A gente não conseguia. Eu, pelo menos, não conseguia... olhar o rosto... onde estavam... Porque alguns depoimentos desses estudantes, dessas estudantes, era de

que tinham vergonha de mostrar suas casas. Então eu ficava muito sozinho também na tela” (TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA 2).

Quando questionado sobre o momento que mais o marcou ao ensinar em ambientes digitais na pandemia é, inclusive, a esse solitário cenário de exclusão que o participante se reporta:

Acho que o momento mais doloroso para mim, mais triste, foi o aluno dizer que tinha... quando meus alunos, minhas alunas, falavam que não queriam abrir as câmeras porque tinham vergonha das suas casas. Acho que - tirando a questão da morte né... que, enfim, é muito pessoal... é muito particular - minha dor maior foi essa voz: “Professor eu não vou abrir a câmera porque eu tenho vergonha da minha casa”; “Professor a minha casa é feia”; “A minha casa é de tábuas”; “Minha casa é pobre”; “Minha casa...”. Enfim... eu acho que isso aí. E isso consequentemente me leva a outras situações daqueles que não tiveram acesso à tecnologia. Porque aí havia uma exclusão... e a palavra exclusão é uma coisa que eu abomino né?! (TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA 2).

Em seus dias de sozinhês -neologismo utilizado pelo participante para descrever a sensação de estar só, mas não estar solitário -, a sombra de Sankofa o fazia companhia e, por vezes, parecia o observar. Nesses momentos de solidão, mais de uma vez ele se viu dentro de casa, “falando sozinho [...] com a própria sombra” (TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA 1).

Diante disso, é possível compreender os objetos dispostos no terceiro plano da narrativa como a materialização dos elementos que proporcionavam cansaço e solidão ao participante. Entendo que esses instrumentos revelam um paradoxo. Em um primeiro momento, eles simbolizam uma extensão do corpo de Sankofa, como membros que ele precisa carregar: “Eu vou pra escola tenho que levar o notebook. Eu vou para escola tenho que levar o celular. Tem uma reunião e eu tenho que participar. Tem um evento... e aí às vezes você tá em dois ou três eventos simultaneamente” (TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA 1).

Em outro momento, percebo que os objetos representam também um afastamento. Ao participar de três reuniões simultaneamente, por exemplo, o participante marcava sua presença de forma superficial e fragmentada, sem estar integralmente em nenhuma delas. Outro indicativo do afastamento é a interação do professor com os estudantes nas salas de aulas digitais. Os aprendizes estavam online, virtualmente conectados, mas sem interagir. Para Sankofa a sensação era a de estar falando sozinho com a tela e, devido a esse afastamento, terminou “[...] o ano letivo sem saber nomes” (TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA 2). Talvez seja essa a razão pela qual esses três elementos não se interseccionem diretamente à figura do personagem, no desenho.

Outro ponto notável, na imagem, é o modo como algumas linhas naturais direcionam o foco do nosso olhar e colocam a sombra em evidência. Isso a destaca como o principal assunto da narrativa. Portanto, ao ensinar em ambientes digitais, nota-se que o participante operava, principalmente, em um emocional de medo e tristeza. A sombra é a projeção dessas emoções.

Figura 2 – Linhas naturais apontam para a sombra de Sankofa



Fonte: narrativa visual Sankofa

Contudo, a sombra é, ainda, um indício da existência da luz, uma vez que, sem luz a sombra não existiria. Assim, Sankofa buscava superar as adversidades e transformar seu emocional por meio da esperança. À vista disso, o participante discorre: “O tempo inteiro é um desafio. Viver é um desafio. E com a pandemia eu tinha também... eu sempre trouxe essa esperança de... desse retorno... de estar com as pessoas, de ver a matéria humana... o humano ali... o semelhante, o diferente” (TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA 2).

O primeiro passo que o professor deu foi encontrar maneiras de tornar o peso mais leve. No cultivo de plantas, encontrou uma estratégia para serenar as ansiedades. No contato virtual com

parentes e amigos, se sentiu cuidado e compreendido. Nas reuniões do Grupo de Pesquisa FORTE, pôde reconhecer um espaço de acolhimento e apoio mútuo:

O próprio encontro no GP FORTE também contribuiu muito. Falar com vocês né?! Isso tudo deu uma amenizada...e foi isso que a gente buscou e busca né?! [...] a gente tinha todo espaço de... de liberar né?! Essa liberação libertária do corpo, de a gente falar de emoções, era muito vigente ali em toda a turma. Isso aqui também [participar desta pesquisa]... ajudou muito né?! (TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA 2, grifos nossos).

Como demonstra o fragmento, refletir sobre as emoções é um aspecto que o participante aponta como fator que o auxiliou a superar o mal-estar que sentia. Ele descreve o processo como algo libertador não só ao se referir às reuniões do grupo de pesquisa, mas ainda às sessões de terapia que passou a ter com sua psicóloga. Papel fundamental o participante atribui também à arte. De acordo com Sankofa, além dos estudos que realizava nos dois espaços supracitados, a arte era o instrumento que ele utilizava para trabalhar suas emoções. Nela, o professor encontrava coragem para poder encarar sua sombra, colocar para fora todo o pânico que sentia e minimizar suas tristezas.

Todos esses fatores possibilitaram transformações que ele avaliava como positivas e que buscou levar isso para sua prática em sala de aula. Nos dias em que percebia os estudantes fluírem em um emocional de tristeza, devido ao contexto pandêmico ou aos desafios do ensino em ambientes digitais, ele pegava o violão e tocava para eles com o objetivo de animar a turma. Por intermédio da poesia ele buscava romper a frieza da tela do computador e trabalhar em sua sala aspectos da humanização: “Eu aproveitei muito isso, sabe?! Para falar dessa subversividade que a gente deve ter [...] enquanto consciência mesmo dos atos. Do mundo de fora... Do mundo de dentro... Eu tinha esse papel de professor. Então a minha voz era uma voz de motivação mesmo” (TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA 2).

Com isso, os estudantes se sentiram menos excluídos e mais acolhidos. Sankofa observa que “[...] transformações ocorreram e isso [...] contribuiu. A afetividade também, em alguns momentos. Em alguns encontros, mesmo que online possibilitaram mais uma leveza [...], mais uma tranquilidade, pra gente ter o esperar” (TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA 1). Desse modo, na busca de proporcionar um espaço de acolhimento e inclusão, o participante conseguiu amenizar o sofrimento que seus estudantes e ele sentiam. Ao trazer um olhar mais inclusivo para os ambientes digitais de ensino, o participante relata que sentia estar cumprindo a sua missão enquanto professor.

Nessa perspectiva, Sankofa compara a sua prática enquanto professor a uma passagem do livro *O apanhador no campo de centeio*. Nela, o narrador descreve um cenário no qual existe um campo próximo a um abismo onde várias crianças correm e brincam. Nesse campo, o protagonista do romance teria a função de agarrar as crianças que, porventura, estivessem prestes a cair do precipício, dando a elas uma nova chance. Era assim que Sankofa compreendia o seu fazer docente: “É o nosso papel né... de segurar. Esse papel de olheiro” (TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA 2).

Por fim, destaco a fala do professor no que diz respeito à sua participação na presente pesquisa:

Mas estar com você aqui... fazendo essa narrativa é bom sabe?! Esse [...] ato de ouvir que você se prontifica e se coloca enquanto pesquisador é muito bacana pra gente né?! Acho que [...] as outras pessoas, participantes, devam estar dizendo a mesma coisa... ou pensando. **Eu acredito... Porque é muito bom a gente [...] contar essas histórias. Porque a gente não é ouvido... a gente não tem esse espaço. E acho que é desvelar né?! Esse discurso que tá guardado... velado ali. Porque a gente o tempo inteiro é medo, é silêncio. Ajuda bastante.** Eu acho que é o caminho sabe amigo?! E acredito o seguinte, que esse seu trabalho... ele... quando no processo de conclusão né... e que alguém, uma outra pessoa, fizer essa leitura... ela vai se ver ali... ela vai se enxergar. Daí a importância da sua pesquisa, a riqueza dela. Desse outro se enxergar nesse microcampo de pesquisa que você faz, mas que abrange o macrocampo que é resultado. É muito bacana isso! (TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA 2, grifos nossos).

Durante todo o processo, Sankofa demonstrou estar confortável, disposto a contar sua história e a contribuir com as reflexões propostas. Segundo ele, reconhecer que emoção e prática se inter-relacionam é algo necessário para os professores e para a escola. Ele afirma que é preciso “humanizar o ensino e a aprendizagem com a convicção de que [...] emoções como o amor, o respeito, a afetividade podem enveredar para novas práticas” (QUESTIONÁRIO FINAL). Por meio dessa declaração, entendo que refletir sobre suas emoções e vivências foi um fator positivo para Sankofa, aspecto que o auxiliou a se sentir mais fortalecido e valorizado enquanto professor.

4.3.2. Fênix

*O X da questão talvez seja amar/ por isso não seja tão indiferente/
Se números frios não tocam a gente/ Espero que nomes consigam
tocar.*

(Braulio Bessa)

Fogo. Força transformadora que modifica tudo aquilo que envolve. Frio se torna calor, treva se torna claridade, matéria se torna cinzas. Nas cinzas, a esperança de um recomeço e a resiliência para se reinventar. Dessa transformação, surge Fênix. Esposa dedicada, mãe zelosa e professora disposta a ensinar. Portadora do fogo, preserva, no vermelho do seu batom, o segredo para enfrentar qualquer situação adversa.

Fênix é oriunda do estado de Minas Gerais. Porém, ainda muito nova, se mudou para Ibirapuã, no sul da Bahia, onde viveu sua infância e juventude. Foi nessa época que sentiu aflorarem os primeiros sinais de sua ligação com a docência. Dos tempos de criança, lembra das tardes frescas nas quais organizava uma sala de aula improvisada dentro de casa e brincava de dar aula para as irmãs. Recorda também do seu período de adolescência, quando auxiliava na alfabetização de crianças que passavam por dificuldades na vida escolar, e atuava como professora de banca.

Após concluir o ensino médio, Fênix seguiu trilhando o caminho que a conduzia à profissão de professora. Fez magistério e, na procura de novas oportunidades, viajou para o município de Teixeira de Freitas. Lá, concluiu sua graduação em Letras pela Universidade do Estado da Bahia, ao mesmo tempo em que vivia suas primeiras experiências enquanto docente, na cidade de Itamaraju, na qual montou residência fixa e permanece a morar desde então. Na sequência, se especializou em Literatura Brasileira e em Mídias na Educação, se tornou mestra por meio do Programa de Mestrado Profissional em Letras e, mais recentemente, passou a cursar um programa de doutorado em uma universidade estadual no sul da Bahia.

Nessa trajetória de contínua formação e contato com a sala de aula, a professora vivenciou a docência de diferentes formas. Trabalhou em escolas da rede privada, ingressou no serviço público como professora em colégios estaduais e ministrou aulas no ensino superior. Em 2014, no entanto, se desligou das redes estadual e privada para ingressar no serviço público federal e atuar como professora de Língua Portuguesa no Instituto Federal da Bahia (IFBA).

Ao refletir sobre sua relação com a docência durante esses 22 anos de exercício, a participante narra que, por onde passou, manteve um vínculo afetivo com os estudantes e com os colegas de trabalho. Ela sinaliza que essa afetividade foi o que a motivou a continuar estudando, melhorando e refletindo sobre sua prática pedagógica. Entretanto, ela conta que em alguns momentos foi julgada por se expressar dessa maneira afetiva. Em sua narrativa autobiográfica ela

pontua, por exemplo, uma situação que vivenciou ao iniciar sua caminhada na instituição onde trabalha atualmente. Por conta do seu jeito, escutou diversos comentários de colegas que achavam que professores não deveria manter um vínculo de proximidade com os estudantes. Devido a isso e a algumas particularidades do instituto, Fênix sentiu um pouco de dificuldade para se adaptar ao local nos primeiros anos de trabalho. Porém, sua “tendência, de sempre estabelecer um vínculo afetivo com os estudantes e com os colegas, [...] se manteve” (NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA), de modo que essa barreira inicial foi superada. Por isso ela afirma: “[...] eu me sinto feliz e realizada como professora nessa instituição” (NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA).

Nos relatos de Fênix sobre as experiências com o ensino antes do período pandêmico, noto, em alguns momentos, a participante revelar um emocional de insegurança ao se sentir negada pelos colegas. Apesar disso, percebo que, na maior parte do tempo, predominava um emocional centrado no respeito, na aceitação do outro e na colaboração. Esse emocional era favorecido pela forma afetiva com a qual a professora buscava fluir, fator que influenciava, inclusive, as dinâmicas que propunha em sala de aula. Para que seus encontros fossem mais dinâmicos, ela elaborava aulas dialogadas, participativas e que contemplassem diferentes espaços da escola. Tudo isso contribuía com o sentimento de realização que ela descreve.

No entanto, esse sentimento não a impedia de avaliar com olhar crítico os desafios enfrentados pelos professores, no Brasil. Ao refletir sobre a questão da saúde e bem-estar docente, ela observa que, antes do cenário pandêmico ser instaurado, um quadro de sofrimento já era vigente entre os professores brasileiros. Para ela, “vimos, ao longo dos anos, a intensificação da desvalorização do nosso trabalho, refletida no salário que recebemos [...] nosso tempo na escola aumentou [...] estamos todos esgotados físico e emocionalmente” (QUESTIONÁRIO INICIAL). Esse posicionamento é defendido também por Sankofa, quando afirma: “O professor e a professora estão doentes. A escola adocece. Há muitas cobranças e poucos retornos” (QUESTIONÁRIO INICIAL).

Com a chegada da pandemia, no ano de 2020, Fênix percebeu todas as questões supracitadas se intensificarem. Segundo a participante, além dos problemas já existentes, ao ensino em ambientes digitais somou-se:

[...] os afazeres domésticos para dar conta; o acompanhamento dos filhos que também não estão bem emocionalmente; os **compromissos profissionais inadiáveis sem hora para começar e terminar**; centenas de estudantes que

esperam de você motivação e um desempenho satisfatório; **pais e responsáveis que nos cobram resultados; instituição que nos cobra o cumprimento de prazos e produtividade!** (QUESTIONÁRIO INICIAL, grifos nossos).

Por isso, em sua narrativa autobiográfica ela narra ter vivenciado, ao ensinar no período pandêmico, uma realidade diferente de tudo o que já havia experienciado até então. A esse respeito, um dos primeiros fatores que ela cita é a lida com as tecnologias digitais. Devido a sua especialização em Mídias na Educação, estratégias de ensino-aprendizagem aliadas a recursos tecnológicos não eram algo desconhecido para a participante. Ainda assim, ela relata ter encontrado dificuldades para colocar em prática os aprendizados que o curso lhe proporcionou. Em muitas escolas pelas quais passou não havia infraestrutura adequada ou laboratórios de informática e, em algumas delas o celular era um artefato proibido. No IFBA esses espaços existiam, mas, muitas vezes, “as aulas aconteciam [...] no formato tradicional, entre quatro paredes” (QUESTIONÁRIO INICIAL). Assim, quando o ambiente de ensino precisou ser transferido para os espaços digitais, a participante se sentiu angustiada, algo que também notou em seus colegas de trabalho.

Diante disso, nos primeiros meses de pandemia, a instituição proporcionou ao corpo docente uma jornada pedagógica de formação:

Tivemos encontros, oficinas para trabalhar com o *moodle*, com ferramentas tecnológicas, com metodologias ativas... né?! Então nós tivemos esses momentos todos. Assim... não de colocar a mão na massa, mas de você conhecer as ferramentas que estavam naquele momento disponíveis, né?! E aí depois a reitoria também promoveu uma formação, um curso de capacitação de 60 horas. (TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA 2).

Esse suporte, não foi suficiente para tranquilizar os professores de forma definitiva e nem para prepará-los para muitos dos desafios provenientes do ensino em ambientes digitais:

Eu vi como algo apressado né?! A formação como algo apressado. **Foi muito difícil assimilar.** A gente que já tinha, assim, uma vivência... que já conhecia parte dessas ferramentas... não foi assim tão complicado. Mas o que eu acompanhei de relatos... **muitos colegas, assim, desesperados porque não estavam dando conta de acompanhar tudo aquilo [...] foi de certo modo angustiante** porque nós tivemos uma formação... eu diria... uma capacitação aligeirada... 60 horas, eu digo para você, não dão conta (TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA 2, grifos nossos).

Assim como Sankofa, Fênix revela que o despreparo para lidar com as tecnologias desencadearam mudanças negativas no emocional dos professores de sua escola. Entre os docentes,

predominavam, nesse contexto, emoções como medo e ansiedade, moduladas, por exemplo, pela não compreensão do funcionamento das ferramentas, fator que os conduzia a um quadro de sofrimento.

Não obstante, a participante destaca a falta de apoio que os professores tiveram no tocante à facilitação de acesso a essas tecnologias digitais. Isso pode ser observado no seguinte excerto: “[...] cada professor estava fazendo seu trabalho de casa, utilizando as suas ferramentas, a sua internet. Não houve um apoio institucional para o servidor” (TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA 2). A professora explica que muitos de seus colegas não tinham condição de adquirir alguns dos recursos necessários para ensinar em ambientes digitais, enquanto outros precisaram se virar da forma que podiam para cumprir com as exigências da escola e, muitas vezes, custear os gastos com o próprio dinheiro:

Eu tive, por exemplo, que aumentar a banda larga. Eu tive que comprar um notebook. Na época que a gente tava pensando que ia gravar vídeo, eu montei aqui um estúdio. Comprei uma malha verde pra poder fazer, pra preparar um estúdio, câmera, um refletor, um *ringlight* e também um suporte pra prender o celular. **Tudo isso eu tive que adquirir com recurso próprio. Não teve nenhum tipo de benefício, de auxílio, para o professor** (TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA 2, grifos nossos).

Nessa direção, outra questão que emerge nos documentos de pesquisa respondidos por Fênix é o sentimento de cansaço atribuído ao aumento nas demandas do trabalho. Com um longo suspiro ela relembra a exaustão que sentiu nos longos dias nos quais, com a chama que ainda lhe restava, buscava corresponder a todas as cobranças e obrigações. De acordo com ela, “o trabalho remoto não se resumiu às atividades de docência” (NARRATIVA VISUAL). A participante pontua que a maior parte do seu tempo era dedicada ao planejamento das aulas e a reuniões: “Gastávamos muito mais tempo planejando do que encontrando de fato com os estudantes nos encontros síncronos” (TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA 2). Além disso, havia a necessidade de reservar mais tempo para testar o funcionamento das salas de aulas virtuais síncronas, “para postar atividade no ambiente virtual, para criar um roteiro de aula inserindo as tecnologias, [...] para manter os estudantes motivados” (NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA). Por isso, Fênix diz:

O professor nunca trabalhou tanto na vida. **O professor da rede pública deixou de ter um horário pra entrar e um horário para sair. Nós trabalhávamos nos três turnos e, quando não havia tempo, trabalhávamos também na madrugada né?!** Porque principalmente para as professoras - e eu digo isso enquanto mulher, enquanto mãe - trabalhos domésticos, as tarefas... de estar em

casa né... com todas as demandas, os afazeres, as obrigações... quando eu tratava disso durante o dia, me sobrava a madrugada para tratar das questões institucionais [...] então eu não tinha hora pra acabar (TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA 2, grifos nossos).

Como se percebe, ao ter que lidar com toda a sobrecarga de trabalho, Fênix parecia operar em um empecilho de cansaço, angústia e frustração. As tarefas que precisava cumprir enquanto mãe, somadas ao aumento nas obrigações do trabalho, tiveram influência direta nas ações da participante. A professora desabafa que fluir nesse domínio emocional “pesou muito” e fez com que ela não conseguisse se “manter bem porque estava muito cansada” (NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA), de modo que, a partir disso, situações como dispersão, falta de concentração, crises de ansiedade e insônia foram desencadeadas. Ela também observa que a movimentação nesse empecilho impactou o seu físico: “Comecei a apresentar problemas também na pele, problemas intestinais, meu cabelo começou a cair muito, o corpo começou a responder. Eu comecei a ter taquicardia e muito choro, muito chorosa, por conta mesmo da sobrecarga” (NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA).

Noites mal dormidas, estresse e tarefas que não tinham fim: esses elementos passaram a fazer parte da rotina de Fênix. Ao lembrar do intenso ritmo de trabalho que vivenciou, a participante fala da profunda tristeza que sentiu ao escutar pais de estudantes afirmarem que o período de ensino pandêmico foi um tempo perdido, no qual os professores não trabalharam e ficaram acomodados dentro de casa, enquanto recebiam seu salário. Isso é descrito da seguinte maneira:

Quando você escuta de uma mãe [...] que você não tá trabalhando, que você tá tranquila e no conforto do lar recebendo o seu salário, passa essa impressão de que o trabalho do professor é aquela imagem que a gente sempre vê aí na rede né... do iceberg. Você nunca vê o que tá por baixo. Só vê a ponta do gelo. E você não sabe [...] o que tá ali submerso. Porque é muito trabalho: é planejamento, é o cansaço, é correção de texto, é correção de avaliação, de atividade, é preparação, é postagem.... porque agora com essas ferramentas tecnológicas nós precisávamos de tempo pra tudo isso... pra postar... pra poder dar um feedback... que não adiantava abrir um fórum se depois você não respondia né... se depois você não interagia. Não adiantava você dar uma atividade de produção textual se você também não corrigia, se você também não fazia um comentário. Então eles acham que não, que é só aquela aulinha ali de 50 minutos e que tá tudo certo. **Então ouvir isso foi assim uma violência [...] para o professor que trabalhou triplamente, que teve todo esse cuidado né... de fazer o que estava ao nosso alcance [...] então... muito triste. Todo mundo aí preocupado com tudo, mas ninguém falou do professor.** E eu posso dizer pra você, se não fosse o professor com seus próprios recursos, com seu notebook, com a sua internet, o ensino remoto emergencial não teria acontecido. Porque nós não recebemos um real, um

centavo do estado para bancar essa estrutura que nós montamos aqui (TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA 2, grifos nossos).

Nessa perspectiva, resgato o pensamento de Aragão (2019) ao defender que as conversações patriarcais conduzem a processos de mal-estar e adoecimento. O fragmento revela que entre alguns pais e a professora, prevalecia uma relação de subordinação, baseada na negação e na desvalorização do outro. A rede de conversações que se estabelecia entre eles fazia emergir emoções de tristeza e raiva, conforme demonstra o linguajar de Fênix. Isso se dava à medida em que a vivência da participante, e dos docentes de modo geral, não era legitimada. Fênix, por conseguinte, se sentia agredida. O sofrimento se agravava.

Quanto à sua relação com os estudantes, a participante destaca a dificuldade que sentiu ao tentar criar vínculos com os aprendizes, em função das “muitas ausências nas supostas presenças” que existem no ensino em ambientes digitais (NARRATIVA VISUAL). Para Fênix, que conhecia as feições seus estudantes como as linhas de sua mão, acostumada com o olhar franco no olho, foi um choque quando, nas primeiras aulas, percebeu que, em uma sala virtual compartilhada por quase sessenta alunos, nem todo mundo ativaria a câmera ou ligaria o microfone. Precisou se habituar com a estranheza de conversar com uma tela sintética e direcionar sua fala para avatares e ícones: “muitos nem colocaram as fotos... então você não tem ideia de quem tá ali”, se lamenta (TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA 2).

Por outro lado, ela frisa também ter sentido um choque ao perceber - quando alguns estudantes corajosamente decidiram ligar suas câmeras e revelar suas casas - que muitos não possuíam um ambiente propício para estudar. De forma similar a Sankofa, a participante fala da tristeza que sentiu em relação àqueles que não tinham acesso ao aprendizado devido à falta de aparelhos digitais: “É um dos gatilhos, das angústias, que vivencio por ter a consciência de que não alcancei todos, o que gera em mim, por vezes, uma sensação de impotência [...] A dificuldade de acesso [...] é uma preocupação que tenho” (NARRATIVA VISUAL). Logo, nos primeiros meses de ensino em ambientes digitais, entendo que Fênix operava em domínios emocionais de angústia, solidão e tristeza.

Além dessas questões, cabe destacar que, ao mesmo tempo em que buscava superar os desafios emergentes do ensino em ambientes digitais, a participante enfrentava outras agruras. Com a voz trêmula e os olhos marejados, ela compartilha as dores e perdas com as quais teve que lidar enquanto atravessava todas as transformações já mencionadas:

Eu perdi minha mãe... eu perdi dois tios... dois pela COVID... muitos amigos [...] vi pessoas [...] irem embora em função da COVID-19 [...] Ficamos aqui numa solidão familiar né?! Só nós quatro. Eu, o meu marido e os meus dois filhos (TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA 2).

Dentro de casa, outro desafio: precisou dar apoio ao filho de treze anos que, na pandemia, desenvolveu um quadro psicológico delicado. De repente, viu seu menino apresentar sintomas como ansiedade e insônia. Precisou ser forte, mas, em muitos momentos, se perguntou como seria capaz de auxiliá-lo. Sentia que não estava bem. Sentia que também precisava de ajuda. Aos poucos virava cinzas.

Do turbilhão de emoções que vivenciou nos tempos pandêmicos, Fênix destaca o medo: “medo de perder mais alguém, medo da Covid-19, [...] medo de não corresponder às expectativas dos estudantes, medo de não dar conta, medo de falhar” (NARRATIVA VISUAL). Em vista disso, muitas vezes se sentiu paralisada e incapaz de ir adiante: “houve situações [...] de quando eu abri o computador, que eu ficava aqui muito tempo lendo ou fazendo alguma coisa, de sentir náusea sabe?! Vontade mesmo de vomitar [...], tava passando mal... uma dor de cabeça repentina. Eu não conseguia adiantar muita coisa” (TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA 2). Foi em uma ida ao psicólogo que ela conseguiu compreender um pouco mais sobre o que estava atravessando: “recebi esse diagnóstico de depressão, transtorno depressivo maior...” (TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA 2).

Ao buscar representar a forma como se sentiu ao ensinar nos tempos de pandemia, Fênix buscou considerar todas essas experiências. A narrativa visual que produziu pode ser observada na Figura 3. No desenho é possível ver a imagem de uma mulher que tem sua face refletida em uma espécie de tela. O reflexo, contudo, entra em contraste com os elementos que espelha. O que se vê do lado de fora não condiz com a imagem refletida. Nessa perspectiva, a narrativa da participante representa dois paralelos: o modo como ela operava em suas interações cotidianas na pandemia; e a forma como ela se mostrava e operava ao interagir com seus estudantes durante as aulas.

Figura 3 – Como Fênix se sente ao ensinar em ambientes digitais



Fonte: narrativa visual Fênix

Na figura do lado esquerdo é possível notar uma mulher de olhos fechados com um semblante vago e difícil de decifrar à primeira vista. Sua cabeça é coberta por um véu vermelho que, no topo, se apresenta denso, mas vai definhando até se tornar uma tênue linha, na parte inferior. Talvez, uma representação do turbilhão de emoções que assomaram a participante e da fragilidade que sentiu diante dos processos emocionais com os quais teve que lidar: “a minha saúde emocional anda por um fio” (QUESTIONÁRIO INICIAL), desabafa. O véu pode representar também o encobrimento de algo. É somente ao examinar o que ele oculta que se pode entender o que está contido na expressão da personagem. Sob a sombra cinza do rubro véu: o sofrimento causado pelas diversas crises resultantes da pandemia, simbolizada, na narrativa, pela imagem do vírus.

Assim como na narrativa produzida por Sankofa, o emocionar de medo e insegurança aparece correlacionado ao sinal de interrogação, nesse caso, presente no calendário de 2020. Fênix relata que “à medida que o ano de 2020 foi passando”, viu “com muito medo, a pandemia avançar” (NARRATIVA VISUAL). De semelhante forma, ela se reporta às inseguranças: “aquelas inseguranças todas de lidar com as tecnologias que era tudo muito novo, né?! De ligar o *google*

meet, de abrir uma sala.... e de repente você usar um aplicativo para fazer uma dinâmica com os estudantes. Eu tinha muita insegurança em 2020” (TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA 1).

Por sua vez, o relógio sem ponteiros e a longa lista de tarefas retratam o emoionar de cansaço modulado pelos inúmeros trabalhos que não tinham hora para serem iniciados ou concluídos. A participante conta que esses elementos sinalizam as noites mal dormidas nas quais passou trabalhando ou com insônia. Não obstante, ela afirma que dizem respeito aos dias corridos nos quais não tinha tempo para cuidar de si: “Minha autoestima foi lá para cucuias sabe?! Fiquei péssima” (TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA 1), revela.

Interessante perceber como, também nessa narrativa, a figura das correntes se faz presente, representando as transformações que Fênix sofreu em seu emoionar durante as interações que realizou nos tempos pandêmicos. As correntes revelam a sensação de aprisionamento da professora frente ao cenário proporcionado pela pandemia. Nesse sentido, cada elo da corrente condiz a uma emoção que, segundo a professora, a puxava para baixo e a impedia de avançar, à exemplo de medo, dor e tristeza profunda.

A partir dessas informações, o semblante da primeira personagem se torna decifrável. Trata-se, portanto, de uma “expressão marcada por toda turbulência dessa vida real, desse contexto pandêmico, dessa sobrecarga de trabalho [...], das lutas diárias, [...] das obrigações institucionais e profissionais” (TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA 1), demandas com as quais Fênix precisava lidar. É também uma expressão que desvela as emoções nas quais ela fluía:

[...] uma expressão de tristeza, de preocupação, de cansaço, de falta de perspectiva [...] tudo isso aliado uma raiva, uma indignação por tudo que tem acontecido no país, sabe?! A gente viu [...] os nossos direitos irem embora, o salário diminuir... e tudo isso me causava uma depressão, uma decepção tão grande com tudo. [...] Então [...] essa imagem real mostra uma pessoa abatida, cansada, [...] exausta. Eu até brincava com meu esposo [...] e ele dizia assim: ‘na sua lápide vai ter [...] viveu, cansou e morreu. Porque você só fala em cansaço, você só fala em exaustão’. Mas **eu me sentia sempre exaurida, sem energia pra nada** (TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA 1, grifos nossos).

Em contrapartida, na imagem da mulher que se encontra do lado de dentro da tela se destaca um outro semblante. Há, na sobrancelha curvada, um aspecto de ternura que transparece no olhar da personagem e no sorriso emoldurado pelos lábios vermelhos. Isso se sobressai também em seu linguajar ao dizer: “Como vão, meus amores? Que alegria encontrá-los por aqui”. Essa segunda

imagem representa um outro lado de Fênix e o modo como ela fluía com seus estudantes durante as aulas em ambientes digitais.

A participante narra que, nos encontros síncronos, ela sempre procurava mostrar uma outra imagem para os estudantes, uma que não fosse triste ou abatida. Por isso, ao acordar de manhã, se arrumava e reacendia sua centelha ao passar um batom vermelho. De forma bem-humorada ela conta: “Batom vermelho, eu sempre digo que resolve tudo [...] é a minha marca [...] e eu sempre usei o batom vermelho para levantar o astral, para levantar o ânimo, [...] para me mostrar melhor do que eu estaria. Batom vermelho, para mim, traz um outro clima, né” (TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA 1).

Muito mais que um acessório para mascarar a dor, o batom vermelho representava para Fênix um lembrete da professora que queria ser para seus estudantes, como mostram os seguintes excertos:

Como professora eu queria ser essa mola propulsora, sabe?! Eu queria dar esse ânimo que eu não sei de onde é que eu tava tirando pra poder abrir a câmera. Então, toda vez que eu abria a sala, que **os recebia com música ou com um video motivador**, com alguma coisa sempre pra cima, eu também queria me mostrar assim... com esse ânimo... com essa energia... pra falar de literatura, pra falar sobre a língua de uma forma, assim, dinâmica. (TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA 1, grifos nossos).

[...] **eu sabia que naquele momento eu precisava ser ponte para aqueles meninos que estavam também angustiados, ansiosos.** Muitos também deprimidos, com síndrome do pânico, alguns casos que a gente conseguiu acompanhar de perto, né?! [...] Como eles foram um bálsamo para mim, eu queria ser um bálsamo para eles também. [...] **eu queria proporcionar um momento lúdico, um momento diferente na aula. A nossa aula sempre começava com música.** Eu não sabia começar diferente, justamente para criar um outro ambiente (TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA 2)

Apesar das dificuldades iniciais, foi ao estar com os estudantes na linguagem que Fênix encontrou a força que lhe faltava para ressurgir das cinzas. Como mostram os fragmentos, pensar no bem-estar dos estudantes possibilitou com que a participante passasse a operar em outros domínios emocionais fundamentados no amor e na colaboração. É possível perceber que seu emocionar amoroso influenciava, inclusive, a sua prática, uma vez que ela buscava levar para a sala de aula ensinamentos que julgava significativos para os estudantes. Assim como Sankofa, o emocionar amoroso de Fênix não lhe permitia ignorar a realidade que os aprendizes vivenciavam,

por isso as ações de cantar uma música ou recitar uma poesia para tentar cativá-los, amenizar o sofrimento deles e discutir assuntos que fossem importantes para os estudantes.

A professora relata que promover esse espaço de acolhimento e escuta abriu espaço para conversações de entendimento, das quais ambos os lados se beneficiaram. Um vínculo entre ela e a turma nasceu e a partir disso, ela viu, de uma forma gradativa, a confiança entre eles se fortalecer “ao ponto de ver nesses estudantes uma procura no privado pra falar das questões deles” (TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA 2). Ela relembra também do apoio que recebia deles, como no dia em que, após perder o tio, morto por COVID em uma terça-feira, precisou dar aula na quarta. Na ocasião, ela iniciou o encontro com a música “Os Inumeráveis”. Na sequência, não resistiu e derramou seu pranto. A respeito do acontecido, ela explica:

Eu passei a música pra iniciar a aula que eu queria [...] refletir com eles sobre isso. Já eram quase 500 mil mortos na ocasião. [...] Aí pronto... eu não consegui dar aula. Eu só chorava... [...] eu desabei... 50 minutos de encontro síncrono chorando. E eles conversando comigo, tentando me consolar, né?! **Falando que era assim mesmo, que a gente precisava dar força um pro outro...** que compreende a minha dor, sabe?! **Então ali naquele momento é como se eu tivesse encontrando pessoas muito próximas.** (TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA 1, grifos nossos).

Diante disso, noto como estudantes, que em um momento inicial não ligavam as suas câmeras e microfones para participar das aulas, a partir da promoção de um espaço de acolhimento, passaram a fluir em um emocional amoroso e agir de acordo com ele. Destaco também as mudanças no emocional de Fênix que passou a operar com mais leveza e a amenizar o sofrimento que vivenciava. Por isso ela afirma:

A educação online me salvou [...] porque foi quando eu me sentia viva, útil de alguma maneira. Eu iria contribuir com esses meninos que estavam também do outro lado sem uma perspectiva [...] E quando essas aulas aconteciam, [...] mesmo nessa tela sintética, essa troca me passava energia boa [...]. **Tirava aquele tom cinza dos outros dias quando eu não me encontrava com eles.** Então esse encontro matutino sempre [...] uma forma de restaurar minhas energias. Então eu via como uma possibilidade de energizar aquilo que eu não consegui durante a semana inteira. (TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA 1, grifos nossos).

Sobre as reflexões proporcionadas pela presente pesquisa, a participante avaliou sua participação de forma positiva. Para ela o ato de refletir sobre as emoções, possibilitou com que reavaliasse e respeitasse suas limitações e anseios, de modo que se sentiu “mais segura em falar sobre elas e expressá-las sem medo de julgamentos” (QUESTIONÁRIO FINAL). Compreender a

maneira como as emoções se inter-relacionam “à nossa prática docente e na relação que estabelecemos com os estudantes” é algo que professora considera importante. Assim, recomenda que “plantemos a semente do professor reflexivo sobre si e sobre suas emoções” (QUESTIONÁRIO FINAL).

4.3.3. Nyx

*Enfrentar o inimigo invencível/ Tentar quando as forças se esvaem/
Alcançar a estrela inatingível/ Essa é a minha busca.*

(Joe Darion)

Em alguns momentos da vida, na incerteza do caos, o fino brilho de uma estrela desponta a desvelar os segredos da noite. Foi em uma dessas andanças não planejadas sob o noturno breu que Nyx viu as constelações se iluminarem, revelando um caminho de novas possibilidades.

Quando concluiu o terceiro ano do ensino médio, a jovem Nyx já havia arquitetado muitos projetos para o futuro que iria construir. Na esperança de encontrar uma profissão que a permitisse ser valorizada por sua família e pela sociedade, decidiu que ingressaria no curso de direito. Por meses a adolescente se preparou. Contudo, no dia em que o resultado do primeiro vestibular finalmente foi divulgado, o inesperado aconteceu: não obteve a aprovação. A falha, no entanto, não a esmoreceu. Diante do resultado, Nyx se deu conta de que não poderia escolher uma profissão com base em expectativas que não eram suas. Redefiniu seus planos. No ano seguinte, prestou o vestibular novamente. Entrou no curso de Letras. Descobriu-se professora.

A cada novo semestre, a universitária se encantava pelas disciplinas que estudava. Queria abraçar o mundo e se aprofundar em cada área de estudo da linguagem. “Faria o curso de Letras 10 vezes de novo”, conta a participante (NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA). O tempo passou e, com ele, o dia da formatura. A partir de então, Nyx deu início a sua carreira como docente, em meados do ano de 2007. Nesse período, também cursou uma graduação em administração de empresas. Anos depois, concluiu o Mestrado profissional em Letras, pela Universidade Estadual de Santa Cruz e, em 2020, ingressou no curso de doutorado, sua empreitada atual.

A respeito da docência, Nyx narra ter conseguido colocar em prática muitas de suas ideias, desde o seu contato inicial com o ensino. Como professora sempre procurou propor projetos diferentes, à exemplo do “Dia da Língua Portuguesa”, da “Feira de Antiguidades” e do “Jornal da

Escola”. A participante explica que motivar e orientar os estudantes é algo importante para ela e que a cada conquista de seus estudantes ela se sentia “igualmente vencedora” (NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA).

Ao resgatar suas lembranças, a participante relata que, como professora de Língua Portuguesa, na primeira escola na qual ensinou, ela se sentia valorizada e acolhida. Em sua percepção, os estudantes abraçavam as propostas que ela levava para a sala de aula e mantinham uma relação de amizade e de respeito com ela. Por isso, pedir exoneração dessa instituição para se dedicar exclusivamente ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano foi uma decisão difícil para a participante.

No IF Baiano ela enfrentou uma nova jornada: ser professora de espanhol. O início foi difícil, uma vez que ela acreditava não saber ensinar o idioma: “isso me gerou muito desconforto emocional, insegurança e medo em encarar alunos de Ensino Médio. [...] sem muitos materiais para dar aula, foi um período bem sofrido” (NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA). Em seu sofrimento, Nyx lembrou da maneira como os estudantes de língua portuguesa abraçavam seus projetos. Decidiu realizar algo similar para trabalhar com a língua espanhola. O evento foi um sucesso: “ali me tornei professora de Espanhol e passei a amar ensinar essa língua” (NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA).

A amizade com os colegas de profissão também foi algo difícil de conquistar na nova instituição. A participante reflete que no IF Baiano as relações se limitavam ao contato profissional. Somente após dois anos de trabalho no local, os laços se estreitaram. Nesse sentido, ter o apoio dos colegas tornou, para Nyx, “o peso de estar em uma Instituição Federal um pouco mais leve, porque dividido” (NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA). Diante disso, percebo que a relação da participante com a docência, antes da pandemia, era marcada, em alguns momentos, por emoções como angústia e sofrimento, e por um emocionar de amor, alegria e realização, em outros.

Em 2020, Nyx encarou novamente as brumas incertas da noite. Um caos sem precedentes se instaurava ao redor do mundo. A lembrança da chegada da pandemia é descrita pela professora da seguinte forma:

Estava em atividade quando recebi a notícia de que o Instituto seria fechado devido à pandemia. Ninguém sabia muito bem o que era. Os alunos fizeram aquela festa. Se não era uma sexta-feira, era bem perto do final de semana. Mal sabíamos que não nos veríamos mais desde aquele dia. Que muitos deles finalizariam o ensino médio sem nos vermos, sem ver/ouvir os choros por recuperações nos

corredores, sem abraçar para consolar e para felicitar pela aprovação direta. (TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA 1).

A partir desse dia, muitas mudanças ocorreram no cotidiano da participante. A primeira delas diz respeito à sua saúde emocional que ficou fragilizada devido ao emocionar de medo e tristeza no qual passou a operar: “A gente sabe que todo mundo vai morrer um dia. Mas a pandemia deu um tapa na cara de todo mundo e acelerou esse dia. [...] Então, penso que em minha vida se instalou um suspense cotidiano” (QUESTIONÁRIO INICIAL).

Além disso, assim como Fênix e Sankofa, Nyx precisou se adaptar às mudanças no ensino e às salas de aula em ambientes digitais. Sobre o a utilização dessas ferramentas no ensino, ela destaca não ter tido contato com o tema durante a graduação, mas lembra de ter cursado, durante o mestrado, uma “disciplina sobre Letramentos que utilizou Ambiente Virtual de Aprendizagem” (QUESTIONÁRIO INICIAL). Apesar desse pouco contato, a participante não se desesperou com o novo cenário. Buscou participar de cursos virtuais que explorassem metodologias de ensino em ambientes digitais e procurou conhecer algumas ferramentas: “Por iniciativa própria fiz outros cursos sobre *google classroom*, *moodle* e pesquisei sobre tecnologias para a sala de aula” (NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA).

Nyx destaca também a experiência que teve em uma disciplina do doutorado, cursada no início da pandemia. Nela, descobriu algumas possibilidades de utilização do *whatsapp* no ensino de línguas. Enquanto as aulas regulares ainda não haviam sido oficialmente anunciadas, ela utilizou esse conhecimento para criar um grupo de conversação com seus estudantes de espanhol: “fiz atividades pelo *whatsapp* com os alunos da pós-graduação, mantive contato, tirei dúvidas, orientei estudantes utilizando este recurso. Eu não queria me sentir distante os meus alunos. Como ser professora sem eles?” (NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA).

Somente em outubro de 2020, o retorno às aulas foi regulamentado no IF Baiano. Com isso, “começaram as demandas institucionais por cursos, treinamentos para usos de ferramentas e aplicativos” (NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA). Nyx esclarece que a plataforma escolhida para sediar os encontros virtuais síncronos foi o *Microsoft Teams*. Nesse sentido, para que os professores pudessem fazer uso da ferramenta, a instituição forneceu um treinamento. Ainda assim, muitos docentes sentiram profundas dificuldades. Devido a isso Nyx se colocou à disposição para auxiliar os colegas. Sobre esse momento, ela narra o seguinte:

[...] apesar da disposição em ajudar, **isso me tomou muito tempo e me cansou bastante**. O *WhatsApp* não parava. Dúvidas e reclamações sobre os recursos disponíveis em ambas as plataformas. **Desconhecimento que geravam angústia tanto em mim, por às vezes não conseguir resolver para o colega, quanto no colega por não ter o problema resolvido**. (NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA, grifos nossos).

Em relação as dificuldades que desencadeavam um emoção de angústia nos professores, Nyx pontua duas questões. Uma das reclamações era o fato de que a plataforma, por ser pesada, não funcionava no computador de alguns docentes. Isso fez com que: “muitos colegas tirassem do próprio bolso para colocar uma instalação [...] no computador, [...] para poder deixar o computador um pouco mais rápido, para conseguir rodar plataforma” (TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA 1). Outra situação mencionada pela participante foi o comportamento de alguns estudantes ao utilizar a ferramenta. Um dos recursos não dominados pelos professores, nos treinamentos, possibilitava que os aprendizes removessem os colegas da sala de aula. Assim, quando as aulas tiveram início, os estudantes utilizaram o recurso para provocar os colegas: “Isso gerou também um desconforto né porque o aluno saía da sala de aula e ia pro *whatsapp* do professor: ‘professor alguém me excluiu aqui na sala de aula e não tô conseguindo mais entrar’. Então foi [...] uma questão que gerou muita assim... os professores eles ficavam com raiva mesmo” (TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA 1).

Nessa perspectiva, ao refletir sobre alguns sofrimentos que ela e seus colegas atravessaram ao ensinar em ambientes digitais, Nyx afirma que a situação dos professores passou despercebida durante a pandemia. Ela se queixa, por exemplo, da falta de um espaço acolhedor, em sua instituição, no qual os docentes pudessem expressar e compartilhar suas emoções:

As reuniões não davam espaço para o “muro das lamentações”. **Acho que isso gerava mais raiva em todo mundo**. Rs. **As reuniões dificilmente eram para falarmos de nós**. O foco sempre era os alunos e o que estávamos fazendo para ajudar os alunos. **Parece que passava um pouco despercebido que tal qual os alunos, nós também havíamos entrado nesse ensino remoto à revelia**, empurrados, jogados numa cadeira diante de um computador e de uma tela muda. (NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA, grifos nossos).

As reuniões mesmo de conselho, né, nunca abriram assim para gente [...] compartilhar... ou foram poucas, né, que se abriram assim pra gente poder compartilhar o que deu certo, o que deu errado, porque que deu errado do nosso ponto de vista, né?! [...] Então eu **senti um pouco de falta aí desse olhar institucional assim... de um ponto de vista mais acolhedor**, né?! **Sempre vem muita cobrança**. (TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA 1, grifos nossos).

Por meio dessas declarações é possível perceber que as experiências de Nyx no ambiente escolar, durante a pandemia, eram constituídas em domínios de interações centrados na subordinação e no trabalho. Conforme é descrito, a ausência de uma rede de conversações baseada na colaboração e na compreensão fazia com que a participante e seus colegas operassem na frustração e na raiva. Desse modo, a sensação de não estarem amparados pela instituição, enquanto as cobranças aumentavam, fazia com que eles se sentissem desencorajados em relação à profissão.

Não obstante, a professora destaca a insegurança e a desconfiança que se instauraram devido a algumas situações nas quais ela e os demais docentes tiveram as aulas monitoradas:

[...] não sei com qual intenção, né, mas, imagine, tinha um coordenador dentro da sua turma do *moodle*. Com qual necessidade, né?! É como... assim... por exemplo, você estivesse dando aula e tivesse ali o coordenador dentro da sua sala de aula, né?! **Então esse comportamento, essas ações de controle [...] acabavam gerando um certo desconforto e uma certa resistência.** (TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA 1, grifos nossos).

Isso corrobora o pensamento de Maturana (2009) e Aragão (2019) ao defenderem que domínios de conduta centrados na autoridade e controle, frutos de um fazer cultural patriarcal, conduzem a processos emocionais de mal-estar. Ao vigiar a aula de Nyx, o coordenador movia-se em uma dinâmica emocional da rejeição e negava a professora, uma vez que deslegitimava a formação dela e sua condição de conduzir as aulas da maneira que achasse ser mais significativa para suas turmas. Por essa razão, a participante questiona: “Eu sou uma professora de português e de espanhol. Quer dizer... essa pessoa tem assim conhecimento e controle do que está sendo postado para poder avaliar se é positivo ou negativo? Se é bom ou ruim para os alunos?” (TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA 1).

Referente às experiências com o ensino em ambientes digitais na pandemia, Nyx, destaca, a baixa participação dos estudantes, problema que ela observava não apenas nos ambientes de ensino síncronos, mas também nos assíncronos. Sobre os espaços assíncronos ela pontua o desconforto e a frustração gerados pela falta de conhecimento do que os alunos fariam com as atividades disponibilizadas: “Buscar materiais interessantes sobre os quais nem havia como ter um certo controle sobre se os estudantes de fato iam acessar, estudar, se dedicar, gerou-me um sentimento de impotência e angústia que com o tempo parece que foi se transformando em conformismo” (NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA). A respeito dos encontros síncronos ela chama atenção para o sentimento de solidão que muitas vezes a assolava: “Saí de um lugar no qual

me sentia extremamente confortável que é a sala de aula, os corredores da escola, os intervalos, a sala dos professores, para um lugar solitário. Sou só eu, no meu quarto, com outras pessoas que eu penso que estão do outro lado, às vezes até estão mesmo” (NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA).

Diante disso, após refletir sobre essas questões, a participante produziu a seguinte narrativa visual:

Figura 4 – Como Nyx se sente ao ensinar em ambientes digitais



(Fonte: narrativa visual Nyx)

No desenho, uma cabeça feminina é abalada por diversas preocupações, enquanto, ao fundo, os ponteiros do relógio correm sem cessar. Nesse sentido, o primeiro detalhe que se sobressai é a ausência da face e a substituição dessa pela figura de um *notebook*, de modo a denunciar a excessiva exposição da participante à tela do computador e o sentimento de cansaço que a acometia ao ensinar em ambientes digitais no contexto pandêmico.

No questionário inicial, na narrativa autobiográfica e em nossa entrevista, Nyx frisou que a palavra que utilizaria para definir esse período seria “cansaço”. Dos momentos que mais a marcaram durante esse tempo, ela resgata o seguinte acontecimento:

Nossa, me lembro que um dia sentei no computador às 8h da manhã e me levantei às 23 horas. Muito cansada, exausta mesmo... e olha que eu sou “forte”, gosto do meu trabalho. Mas administrar 10 turmas de mais de 30 alunos cada, com cobrança por frequência, por atividades complementares, atividades avaliativas, organização do *moodle* com conteúdos, vídeos. Organizar a vida do aluno e lançar em 10 pautas diferentes no Sistema SUAP... **Isso me cansou demais.** (QUESTIONÁRIO INICIAL, grifos nossos).

Ainda sobre essa questão, me chamou atenção um outro depoimento da participante que, ao falar do sentimento de exaustão, assim como Fênix, demonstrou insatisfação em relação a comentários que deslegitimavam o trabalho dos professores durante a pandemia:

[...] penso que os professores estão bem cansados das telas. **Observo pais questionando que os professores estão sem fazer nada... não sabem mesmo o que dizem.** Inclusive eu recebi uma mensagem de uma colega com que não falava havia anos e consegui recuperar o contato. Vou copiar um trecho: “Oi minha querida, como posso esquecer de você? Está tudo bem? **Você e seu esposo ficaram muito tempo de férias... as escolas fechadas...** fiquei muito feliz por ter me adicionado”. E aí eu tive que responder sobre as aulas online e todo o peso que ela traz. As pessoas não têm noção. Só se viverem uma unidade inteira de ensino remoto pra talvez entenderem o que significa isso. **Como professora, o meu estado de saúde é: cansada. Penso que muitos colegas compartilham desse estado.** (QUESTIONÁRIO INICIAL, grifos nossos).

Sendo assim, de modo semelhante ao *notebook*, o relógio, na imagem, representa as horas de trabalho que Nyx dedicou ao cumprimento das exigências que lhe eram designadas: “Tentava extrair o máximo do pouco disponibilizado; pouco tempo, muitas demandas” (NARRATIVA VISUAL). O objeto representa também a redução da carga-horária de encontro com os estudantes. Embora o trabalho tivesse dobrado, a professora conta que quase não via os alunos e que, por conta das aulas resumidas, ficou impossibilitada de realizar muitas coisas devido ao tempo.

A respeito do *notebook*, ressalto também o monitor e seu conteúdo. Nele é possível ler a palavra “aula” e, atrás do letreiro, visualizar alguns quadrados na tela. Nyx esclarece que “o desenho representa a imagem que ela via em todas as suas aulas: “quadrinhos com fotos” (NARRATIVA VISUAL). A partir disso, a participante demonstra que fluía em um domínio emocional de solidão. Para a professora, não conhecer alguns dos alunos pessoalmente, olhar uma tela permeada por fotos de rostos que ela não conhecia, imagens de flores, fotos de desenho animado, dentre outros exemplos, era algo que a deixava chocada. Ela avalia que essas emoções impactaram sua forma de ensinar. Se antes da pandemia ela buscava cativar os estudantes por meios

dos projetos que idealizava, na pandemia, a falta de engajamento nos ambientes de ensino digitais faziam com que ela agisse da seguinte forma:

[...] **era como se eu tivesse dando uma palestra.** Sei lá... Você deixa as perguntas para o final e no final ninguém perguntar nada. A diferença é aquela interferência mesmo né que tem ali na sala de aula. Até de questões que na aula presencial acabam atrapalhando, por exemplo, a conversa paralela, o entra e sai, o pedido para ir no banheiro, tudo isso acabou meio que fazendo falta assim nesse momento de aula online, né. **Então é só você aqui... você fala... fala... fala...** (TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA 1, grifos nossos).

Apesar das angústias vivenciadas nessas ocasiões solitárias, o fator que impulsionava Nyx a seguir adiante era pensar em seus estudantes: “Eu gosto de dar aula, né. Gosto de dar aula. Então o que me motivava era fazer as coisas sempre pensando [...] naquele aluno ideal que ia assistir, que ia ver, né?!” (TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA 1). Ela recorda que, independente, do pouco tempo disponível e da falta de interação em determinados momentos, algumas de suas atividades foram bem sucedidas. A professora cita, por exemplo, a leitura da obra *Don Quixote*, que gerou momentos de contação de história e manteve os estudantes engajados na criação de podcasts criados coletivamente no *whatsapp*. Instantes como esse iluminavam a longa noite que Nyx parecia atravessar. Aos poucos, centelhas de esperança se acendiam. Como no dia em que, após realizar uma campanha de sensibilização, alguns estudantes resolveram ativar suas câmeras: “[...] abriram a câmera, né?! E um abriu, aí o outro abriu e tal... E eu fiquei ‘ai, que legal... ficou bem melhor assim’. Eu... alguns rostinhos que eu já conhecia, né, de alunos que já tinham sido meus [...]. No grupo dos colegas [...] o papo geral foi ‘como que você conseguiu essa proeza?’” (TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA 1).

Outro elemento que auxiliou Nyx a amenizar as angústias foi a participação em um grupo com alguns colegas de trabalho. Nesse grupo ela sentia que podia compartilhar suas emoções e se sentia acolhida, diferente do que percebia nas reuniões que participava na escola. Sobre essa questão ela afirma o seguinte: “foi nesse espaço micro, de conversa, assim, com no máximo 10 colegas de forma mais íntima, que, digamos assim, a gente achou esse espaço para falar o que achava, como se sentia diante disso tudo [...] esse espaço de fala que é um espaço terapêutico” (TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA 1). É possível dizer que, nesse ambiente, Nyx e seus colegas operavam no amor, uma vez que seus domínios de ação se baseavam em uma conduta respeitosa e livre de exigências, de modo que proporcionavam a aceitação do outro como um legítimo outro na convivência.

Por fim, evidencio a reflexão feita por Nyx em relação ao seu contato com o estudo sobre as emoções. De acordo com a participante, estudar emoções fez com que ela repensasse sua prática. Ela recorda que em alguns momentos acabava agindo de forma mais dura em sala de aula para se impor como professora. Porém, passou a enxergar de uma forma diferente:

Acho que esses estudos [...] me fizeram [...] pensar questões sobre a afetividade, né?! Sobre até alguma forma de como eu falava com eles às vezes [...] de pensar em apresentações de trabalho [...] que estudantes passaram mal [...], que não conseguiram continuar, que choravam durante prova né. Eu sempre [...] fingia que não estava vendo [...]. Agora, eu já enxergo isso diferente, algo que faz parte também desse processo e que eu como professora preciso também dar margem a isso e reconhecer também como eu sou ali dentro da sala de aula e o que que provoca esses desconfortos, né, também nos alunos e tentar mudar isso. Tentar melhorar para que essas... essas situações não ocorram, né?! Para que o ambiente ali da sala de aula seja mais acolhedor, o mais saudável possível com os alunos, né?! (TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA 1, grifos nossos).

Os documentos de Nyx demonstram a resiliência da participante diante dos desafios que precisou enfrentar durante o período no qual ensinou em ambiente digitais na pandemia. Tal qual a deusa grega da noite, do caos, buscou reorganizar o seu véu e, da forma que conseguiu, o iluminou com o brilho das constelações.

4.3.4. Olívia

*E tudo é bem menor que a verdade clara/ Deste sentimento a clamar/
Que a vida é o bem maior/ Seu silêncio cala toda a dor que há.*
(Flávia Wenceslau)

Com olhos sonhadores de quem segreda uma prece, Olívia fita o firmamento. Da imensidão celeste, o vento parece lhe sussurrar um sopro de esperança. Aos poucos, o coração inquieto da professora se sintoniza com os compassos da leve brisa. Nesse diálogo, ela encontra forças para conduzir os seus dias, compartilhados ao lado de sua mãe e dos seus quatro *pets*, dois gatos e duas cadelas.

Professora de Língua Inglesa há dezoito anos, Olívia deu início à sua jornada com o ensino antes mesmo de tomar a decisão de ser, oficialmente, professora. Ainda na juventude, reunia os colegas que tinham dificuldade na escola para auxiliá-los com suas dúvidas. Em seu bairro, também não ficava parada, era cotada para dar aulas de banca para as crianças da vizinhança. A mãe da

participante, ao observar a dedicação da filha pelos estudos, decidiu que faria o que estivesse em seu alcance para apoiá-la. Embora a criasse sozinha com o esforço de seu trabalho como cabelereira, enfrentou todas as adversidades e proporcionou a ela a melhor educação formal que pôde oferecer. Nesse processo, Olívia teve a oportunidade de estudar a língua inglesa em um curso de idiomas particular.

Anos depois, essa experiência possibilitou que a participante estagiasse na escola que se formou quando concluiu o segundo grau e abriu portas para que ela ensinasse em cursos de idiomas na sua cidade. Viver essas experiências contribuiu com sua escolha de cursar uma graduação em Letras. Assim, ela ingressou em uma universidade pública e se formou na área. Contudo, não parou por aí, deu continuidade aos estudos acadêmicos por meio do mestrado e segue na busca de aperfeiçoar sua prática a partir dos estudos que, hoje em dia, realiza no programa de doutorado que cursa.

Como docente, Olívia trabalhou em diversas instituições: cursos de idioma privados, escolas da rede básica municipal, colégios estaduais e universidades. Sobre a forma como se sentia ao realizar seu trabalho, a participante narra que compartilhava uma espécie de conexão com os estudantes e que, embora fosse cansativo se deslocar para cidades vizinhas, em alguns casos, “estava bem feliz com os locais de trabalho” (NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA). A participante explica também que, em contexto universitário, passou “não somente a lecionar para adultos, mas também a trabalhar com ex-professoras/es, a participar de projetos de extensão, ensino e pesquisa”, fatores que despertaram nela o sentimento de realização em relação a sua profissão (NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA). Dessa maneira ela operava, antes da pandemia.

Assim como os outros participantes, Olívia relata que a chegada do cenário pandêmico ao Brasil trouxe mudanças significativas para sua vida: “escolas foram fechadas, todos foram tomados com sentimentos de medo, insegurança, vazio” (NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA). No entanto, a participante observa que suas experiências podem ser divididas em dois momentos distintos. Ela conta que, nos primeiros meses da pandemia, embora estivesse chocada e triste com todas as coisas que estavam acontecendo, conseguiu, de certa forma, se isolar como se vivesse em uma espécie de “bolha”, conforme demonstra o seguinte excerto:

[...] vivi um tempo na minha bolha. Devido aos estudos, oração, meditação, alguns momentos de lazer em casa com minha mãe e *pets*, consegui não ser tão abalada (era o que eu achava) pelos efeitos do isolamento social que a pandemia exigia! (NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA).

Essa sensação inicial foi deixada para trás com o início das aulas em ambientes digitais. Nas palavras da participante: “[...] com o retorno das aulas remotas tanto no município quanto na universidade, uma mistura de sensações, emoções, começaram a me impactar, de forma leve, sem eu perceber [...] Foi um período de muita tensão e estresse” (NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA).

Olívia pontua que a utilização das tecnologias digitais não foi algo que a preocupou, inicialmente. Durante alguns momentos de sua trajetória, ela realizou treinamentos e capacitações que a prepararam para o trabalho com as tecnologias em contextos de ensino. Nesse sentido, a professora diz: “Essas experiências me ajudaram bastante com minha confiança e motivação para iniciar as aulas remotas durante a pandemia” (QUESTIONÁRIO INICIAL). Devido a esse emoção confiante, a participante se sentiu bem animada quando começou a trabalhar em ambientes digitais, algo que influenciou a elaboração de suas aulas: “Planejava minhas aulas com atividades síncronas e assíncronas que oportunizam tanto a reflexão sobre o processo de aprendizagem quanto o desenvolvimento das habilidades requeridas para os componentes que lecionava” (NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA).

Conforme as aulas foram ocorrendo, contudo, a participante passou a enfrentar alguns desafios com o ensino em ambientes digitais. O primeiro deles foi a demanda de trabalhos: “No início, passei muitas atividades processuais sem me tocar que a demanda do ensino não presencial seria bem maior do que eu imaginava, logo tinha muitas atividades para corrigir, dar *feedback*, etc... o que demandou bastante do meu tempo” (QUESTIONÁRIO INICIAL). Tamanha era a quantidade de afazeres que, às vezes, para que as atividades fossem concluídas, era necessário que Olívia sacrificasse o almoço. Em outros momentos, a participante desabafa: “Mesmo morando com minha mãe, tinha dias que eu não encontrava porque quando eu parava, ela já estava dormindo” (QUESTIONÁRIO INICIAL).

Como se vê, o emoção confiante no qual Olívia fluía, aos poucos, passou a se transformar devido à sobrecarga de tarefas no ambiente de trabalho. A partir disso, a emoção na qual ela passou a se mover foi o cansaço. Nessa perspectiva, quanto mais a participante trabalhava, mais ela sentia que seu “corpo dava uns sinais de que não estava bem” (QUESTIONÁRIO INICIAL). Constantes eram as dores que sentia “[...] nas costas, pescoço e pulso” (NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA). Esses fatores somados ao sentimento de tensão e estresse, levaram a participante a conversar com os colegas de trabalho e pedir a redução de suas tarefas nos projetos.

Outra questão destacada por Olívia diz respeito à interação com os estudantes. Assim como Sankofa, Fênix e Nyx, a professora se queixa da falta de participação dos discentes - sejam eles do ensino fundamental ou superior - durante os encontros síncronos e assíncronos. Além da não utilização de recursos como a câmera por parte dos estudantes, ela nota também uma diminuição da participação oral dos aprendizes, “talvez pelo cansaço que todos estão deste formato de ensino-aprendizagem”, reflete a professora (NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA). Com efeito, esse cenário desencadeava um emocional de frustração e solidão, revelado no linguajar de Olívia, por exemplo, no seguinte excerto: “Sinto falta das interações presenciais, de ler o rosto/corpo dos alunos numa explicação, das conversas após as aulas, dos momentos de descontração na sala dos professores etc” (NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA). Conforme se demonstra a seguir, na narrativa visual da participante essa questão se sobressai como o principal assunto.

Figura 5 – Como Olívia se sente ao ensinar em ambientes digitais



Fonte: narrativa visual Olívia

Em sua narrativa visual Olívia expressa a maneira como se sentia ao ensinar em ambientes digitais por meio de uma sequência de acontecimentos. O primeiro deles é representado pela imagem da esquerda, o segundo pela figura da direita. Diante disso, é interessante notar como a participante fluía de um emocional para o outro à medida em que o tempo da aula passava.

A partir da Narrativa, é possível perceber que a professora iniciava suas aulas se sentindo motivada, cheia de novas ideias e disposta a interagir com a turma, como sinalizam o balão de pensamento e o balão de fala “Hey, guys!”. Isso fica claro também nas dinâmicas corporais da

personagem que demonstra uma postura relaxada e sorri para os estudantes que a veem do outro lado da tela.

Porém, conforme o ponteiro do relógio avança, a expressão da personagem muda. O sorriso descontraído cessa e em seu semblante apenas um sorriso de desconforto permanece. No balão de fala, um apelo: “Vamos lá pessoal! João, você está aí? Gente, eu estou aguardando vocês!” (NARRATIVA VISUAL, tradução nossa). Ao descrever essa parte da narrativa visual, a participante diz o seguinte:

[...] **tem momentos da aula que eu preciso forçar um sorriso** (dou um sorriso amarelo como na imagem) **ou que eu quero também desligar minha câmera e acabar com a aula, pois fica aquele silêncio ensurdecedor** quando faço alguma pergunta direcionada ou os convido para interagir livremente. Alguns poucos sempre interagem no chat ou por áudio, mas a grande quantidade da turma (em média os outros 25 alunos) só participa em momentos pontuais. [...] Eu respiro, forço um pouco mais o sorriso, mudo de atividade (**muitas vezes penso que a culpa pode ser da proposta que desenhei**) e continuo a aula. (NARRATIVA VISUAL, grifos nossos).

Assim, entendo que a atitude dos estudantes durante as aulas nos ambientes digitais favorecia mudanças no emocionar da professora que passava se sentir frustrada, solitária e desanimada. Noto também que essas interações desencadeavam um emocionar de insegurança que conduzia a professora a um conversar autodepreciativo, uma vez que Olívia atribuía a culpa do comportamento da turma à suas habilidades, colocando-as em dúvida, fator que enfraquecia o seu desejo de ensinar.

Com o avanço da pandemia, devido a situações advindas do próprio cenário pandêmico, a vivências no trabalho e a desafios do doutorado, Olívia viu sua saúde emocional se tornar mais frágil a cada dia que passava. Nas palavras dela:

[...] passei a refletir sobre minha vida, sobre as tragédias do mundo, sobre o comportamento das pessoas, **sobre a correria que eu vivia, sobre o meu trabalho, vida pessoal, meu lugar neste mundo**. Comecei a entrar num buraco e fiquei paralisada. Chorava “sem motivo” aparente, não conseguia sair da cama, passei a comer o que me fazia mal, ter pensamentos muito negativos sobre a vida, não meditava mais, quase não orava. Parecia que estava sentindo prazer em estar naquele buraco. (QUESTIONÁRIO INICIAL, grifos nossos).

Por todas essas questões, a participante viveu um momento atribulado no qual sua única vontade era a de ficar deitada sem fazer coisa alguma. Quando a hora de dar aula se aproximava, por exemplo, ela não sentia vontade de se arrumar ou de se mostrar na câmera (NARRATIVA

AUTOBIOGRÁFICA). O mundo, no entanto, seguia seu curso, e quando as aulas tinham início, ela resolvia ligar o dispositivo ainda que não fosse da sua vontade, “[...] apesar de, algumas vezes, dar aula de câmera desligada e informar aos alunos que era devido a problemas de conexão” (NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA).

Foi na convivência com outras pessoas que Olívia encontrou a motivação para se reerguer. No acolhimento da mãe, dos amigos e do orientador, se sentiu fortalecida e, aos poucos, foi buscando transformar seu emocional. A participante afirma que, embora o momento anterior aos encontros síncronos fosse difícil, ela passou a lutar contra a resistência que sentia, pois, ao refletir, percebeu que “amava estar dando aula” e que “era tão bom quando [...] entrava em aula” (QUESTIONÁRIO INICIAL). Assim, passou a fluir em um emocional amoroso e a agir em conformidade com ele. Além disso, ela afirma: “Aos poucos fui orando, pedindo forças a Deus. [...] comecei a visitar familiares e amigos próximos. [...] Parece que eu tinha novamente um sentido para minha vida” (QUESTIONÁRIO INICIAL). Dessa forma, ela conseguiu mobilizar mudanças em seu emocional e fluir em domínios de ações nos quais fosse capaz de estabilizar a convivência: “Hoje dei a volta por cima. Me sinto fortalecida emocionalmente...” (QUESTIONÁRIO INICIAL).

Para finalizar, destaco o depoimento da participante em uma de nossas conversas informais pelo *Whatsapp*. Na ocasião, ela compartilhou a seguinte impressão sobre sua participação nesse estudo:

Sua proposta é muito importante para nossa comunidade de professores. Você vai ver lá no que eu relatei né?! **Eu não imaginava o quanto eu tinha sido afetada, né?! O quanto as minhas emoções tinham sido afetadas pela pandemia. A reflexão que você incitou, né, com sua pesquisa já eram coisas que eu estava refletindo a respeito, mas pensar, né, refletir mais profundamente acerca dessas questões foi muito importante para mim também.** E te agradeço desde já pelo convite na participação. (REGISTRO DE CONVERSA INFORMAL, grifos nossos).

Segundo Olívia, as reflexões que realizou ao participar da presente pesquisa contribuíram para que ela compreendesse melhor suas emoções e a inter-relação dessas ao seu fazer, no período pandêmico. Para ela, participar desse estudo foi algo importante que a auxiliou a se sentir mais fortalecida enquanto docente.

4.3.5. Solar

Quando o sol nasce, eu já vibro/ E antes que o dia desponte/ Num ponto de luz me equilíbrio/ Sobre o cordão do horizonte.

(Paulo César Pinheiro)

Gargalhada leve que se propaga como a brisa primaveril. Jeito cativante de ser. Solar é como um pássaro que, ao romper da aurora, canta com alegria as belezas de uma nova alvorada. Quem vê a forma doce com a qual a professora embala suas aulas, sequer desconfia que os caminhos da docência eram um destino, inicialmente, evitado por ela.

Solar nasceu no sul da Bahia, onde compartilhou com os irmãos a infância. Gostava de descobrir coisas novas e de estudar, interesse que demonstra até hoje. Foi nos tempos de criança, quando tinha dez anos de idade, que uma imagem a impressionou. Sua irmã, que à época estagiava no magistério, chegou em casa chorando devido a situações que presenciara no trabalho. Ao ver aquela cena, a pequena Solar se assustou. Decidiu naquele dia que não seria professora.

Muitas vezes o sol se pôs e nasceu. Solar se tornou adulta. Nesse processo, viu o irmão ingressar em uma Universidade e resolveu seguir os passos dele. Começou a cursar a mesma licenciatura, embora sem expectativas. Porém, com a chegada das últimas etapas do curso, se deu conta de algo inesperado: estava se formando para ser professora.

Antigas dúvidas foram revividas. O futuro profissional da graduanda parecia incerto. No meio do caminho: um professor. Nas aulas dele, Solar viu raiar o interesse em se tornar professora acadêmica. A partir dessa experiência tudo mudou e passou a fazer sentido para ela que passou a se identificar com a profissão.

Nos últimos semestres da graduação, buscou se preparar para a docência e vivenciou o ensino em uma escola pública, lecionando para estudantes do Ensino Fundamental II. Depois, ao se formar, tornou-se professora acadêmica substituta, cargo que exerceu por um ano meio. Na sequência, cursou o mestrado, fez um concurso para professores universitários, foi aprovada e, desde então, passou a ensinar no Ensino Superior.

A participante relata que ser professora é uma experiência de transformações intensas do seu modo de ser e de fazer, sobretudo, por conta das relações estabelecidas com os discentes (QUESTIONÁRIO INICIAL). Ela também afirma o seguinte:

Já se vão mais de 20 anos de docência acadêmica e mais e mais tenho me identificado com ela. **Apesar de nem sempre estar feliz no meu ambiente de trabalho**, em geral, por causa da dinâmica acadêmica, **o espaço de sala de aula sempre foi meu refúgio, meu espaço de realização e bem estar**. Gosto de

provocar conhecimento, partilhar minhas vivências de aprendizagem, de facilitar caminhos, e sobretudo de **interagir com minhas filhas e filhos acadêmica(os) – é como costume me referir às/aos discentes. Amo ampará-los em suas jornadas acadêmicas.** (NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA, grifos nossos).

No trecho supracitado, observo que, ao discorrer sobre sua relação com a sala de aula, o linguajar de Solar revela um emissor alegre e amoroso. Tal emissor favorecia domínios de ação fundamentados na compreensão e no cuidado, nos quais as interações conduziam ao bem-estar. Interessante perceber que as emoções da participante estão especialmente relacionadas aos estudantes, algo muito presente em suas conversações que, em diversos momentos, giram em torno da sua preocupação em proporcionar um espaço acolhedor para os aprendizes.

Por outro lado, a existência de interações que contribuíssem com processos emocionais de mal-estar também é perceptível. Isso fica claro no trecho em que a participante se reporta às dinâmicas acadêmicas. Nesse sentido, ao lembrar dos derradeiros meses antes da pandemia Solar narra que sentia da seguinte maneira:

[...] eu vinha de um processo de muito trabalho no final de 2019. Intenso trabalho não só no espaço acadêmico, mas fora dele também... **Então eu estava me sentindo extremamente desgastada e já na fase pré estafa ou de estafa** - não cheguei a verificar em termos médicos. Então foi muito cansaço. Lembro que o semestre estava atrasado, então por conta de greve, ele se encerrou em Janeiro. **E eu diria que eu tava já empurrando com a barriga nesse sentido, tentando oferecer meu melhor, mas sem muitas condições físicas, mentais e emocionais de fazer muito.** Então, tivemos o período de férias que foi o mês de fevereiro e em março retornaríamos às aulas. Então o período para retornar às aulas foi quando deflagrou o processo de reclusão social. (NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA, grifos nossos).

Como se vê, Solar enfrentava um momento desafiador no qual operava em domínios emocionais de cansaço e desânimo. Essas questões a levaram a refletir sobre sua prática. Sentia que precisava se renovar. Por essa razão, diferente do que relataram os outros participantes, com a chegada da pandemia, Solar não se angustiou com o ensino em ambientes digitais. A participante explica que viu no momento a oportunidade de repensar a sua forma de ensinar e transformar suas aulas. Ao ser questionada sobre o modo como avaliava o ensino em ambientes digitais na pandemia, a professora chegou à seguinte conclusão:

Avalio como uma das melhores experiências de ensino que já vivenciei; avalio como uma oportunidade de revisitar minhas práticas e buscar algo novo. Para adaptar meu trabalho a essa modalidade, **tive que refletir sobre o como eu vinha**

trabalhando, o que vinha dando certo em termos de interação e aprendizado da/os discentes, quais conteúdos estavam sendo trabalhados e por quê tais conteúdos [...] Precisei me reinventar, me desapegar do material (atividades) que vinha aplicando há alguns anos e que tinha sido elaborado por mim. Enfim, procurei sair da zona de conforto (QUESTIONÁRIO INICIAL, grifos nossos).

A oportunidade de fazer algo diferente possibilitou que Solar fluísse em domínios emocionais de animação e entusiasmo. Isso contribuiu com que a participante se sentisse encorajada para refletir sobre a sua prática e buscar novas formas de ensinar. Ela pontua que o momento pedia uma nova postura e que, portanto, ela não poderia permanecer na zona de conforto com a qual estava acostumada. Ao refletir sobre sua prática ela diz ter percebido o seguinte: “a aula era muito centrada em mim, na minha exposição. E esse novo espaço não cabia ficar centrado em mim e em minha exposição” (TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA 1). Nessa perspectiva, entendeu que era necessário introduzir mais dinamismo e interatividade nas aulas, de modo que o foco fosse a participação dos estudantes.

A partir disso, Solar passou a buscar meios de transformar sua sala de aula em um espaço de partilha. A solução para a questão despontou no horizonte de uma reunião de professores, conforme ela narra:

Foi numa reunião [...] lembro que nessa reunião [...], discutindo quais disciplinas seriam oferecidas e como seriam oferecidas, uma fala [de um professor] [...] me abriu a mente. Ele disse: “Gente, estamos num momento muito tenso. Tem várias coisas acontecendo. Os nossos alunos estão chegando e trazendo essas questões todas. Antes de pensarmos o conteúdo, pensemos em acolher essas pessoas, em ouvi-las, em dar atenção a isso”. [...] **Então isso para mim foi forte porque até então eu talvez não tivesse me dado conta disso... pensado nisso. E daí então falei: “bom se é pra ter esse espaço de acolhida, como é que eu vou fazer essa acolhida?”** (TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA 2).

Por meio desse fio condutor, Solar estruturou os encontros síncronos com os estudantes, na pandemia. Iniciava as aulas sempre relembrando a turma de que estavam em um espaço no qual podiam dizer como estavam se sentindo e compartilhar as questões que os atravessavam naquele momento. A participante conta que era a primeira a falar e, depois disso, os estudantes se sentiam à vontade para se expressar: “a partir disso [...] se construiu a ideia de que não era uma aula expositiva de alguém falando, falando, falando, e eu estou do outro lado ouvindo, mas era o meu espaço também de fala. Então... eu acho que isso ficou muito forte para todos” (TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA 2).

Todos esses detalhes se manifestam na representação que a participante fez de seu sentimento ao ensinar em ambientes digitais nos tempos pandêmicos e na descrição que complementa a narrativa visual. Escreve Solar: “Primeiro me sinto descansada, em consequência, mais motivada, disposta, alegre e criativa. Observo que as aulas [...] têm sido um espaço de trocas, de partilhas, de aprendizados (felizes), também têm havido uma maior participação... e isso me deixa mais realizada como docente, me deixa feliz” (NARRATIVA VISUAL).

Figura 6 – Como Solar se sente ao ensinar em ambientes digitais



Fonte: narrativa visual Solar

No desenho produzido por Solar é possível ver uma personagem que, de forma descontraída e alegre, interage com outras pessoas através do computador. Assim como na narrativa de Sankofa, os elementos estão dispostos em três diferentes planos, embora, nesse caso, a história contada seja diferente. No primeiro plano se encontra o computador. No segundo, a personagem da narrativa. No terceiro, uma prateleira ornada com alguns objetos.

A prateleira no plano de fundo da imagem representa o ambiente de trabalho da professora. Os poucos objetos organizados em cima dela simbolizam a tentativa da participante em trazer leveza para o seu ambiente de trabalho. Quando soube que precisaria ensinar de dentro da sua casa, Solar decidiu reorganizar seu escritório com objetivo de deixar o espaço menos denso, em contraponto ao espaço acadêmico que, nas palavras dela “representa essa densidade, essa tensão...

um certo peso” (TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA 1). Nesse sentido, o espaço retratado no terceiro plano representa um espaço mais confortável que revela o bem-estar que a participante sentia ao ensinar naquele ambiente.

Na figura da personagem, percebo um emocionar de alegria e tranquilidade, modulado pelo interesse dos estudantes nas aulas da professora. Ao perceber que a turma estava interagindo e se sentindo acolhida naquele ambiente, Solar passa a fluir nesses domínios emocionais avaliados como positivos, conforme demonstra o semblante alegre da personagem. Conseqüentemente, a boa receptividade dos aprendizes a suas propostas, estimulava a participante a ser mais criativa e a buscar uma forma de ensinar que fosse mais dinâmica e envolvente para os aprendizes, por isso as lâmpadas simbolizando os lampejos de ideia da participante.

No que diz respeito ao computador, figura de destaque no primeiro plano da narrativa, o principal aspecto a ser realçado são os balões de fala a sua volta, representando a constante participação dos estudantes nas aulas de Solar. Isso evidencia as conversações constituídas na emoção do amar e acolher que foram viabilizadas por aquele espaço de partilha. Sobre esse aspecto, a participante descreve o seguinte:

[...] lembro que no *chat* brincavam muito conversavam muito interagem muito. [...] Se sentiram à vontade para colocar. Às vezes entrava só para dizer isso, para dizer que “eu não tô bem, tô com a cabeça doendo”, “aconteceram umas coisas e que eu não vou ficar na aula”. Então isso para mim é bastante representativo porque o aluno poderia entrar e simplesmente, né, silenciar lá. A câmera fechada. e fingindo que tava na aula ou ficar naquele jogo de internet tá caindo e justificar que foi por causa da internet... mas não... **esse cuidado em dizer “olha hoje eu não tô legal” [...] ou então começar a aula não legal e terminar interagindo, conversando, brincando, rindo. A gente sempre terminava em risos.** Eu lembro que era para ser só duas aulas [...], ou seja, deveria acabar 8:20 da noite numa sexta-feira à noite. Então já era para ser algo do tipo “nossa, não tô suportando, não quero estar aqui”. E aí a aula deveria acabar 8:20. As nossas aulas acabavam 9:30! Teve um dia que foi até dez e sem [a turma] querer sair (QUESTIONÁRIO INICIAL, grifos nossos).

O fragmento demonstra que, nas aulas da participante, prevalecia um domínio de condutas fundamentado em um emocionar amoroso, a partir do qual se estabeleceu uma relação mútua de confiança entre estudantes e professora, de modo que a conexão entre eles foi fortalecida. Esse tipo de contato passou a permear os encontros, fato que contribuiu com o sentimento de realização e plenitude descritos por Solar. Nessa perspectiva, ela defende a importância da criação de espaços mais acolhedores.

Sobre os fatores que a impulsionaram nesses tempos de ensino em ambientes digitais na pandemia, a participante pontua que sua principal motivação sempre foi auxiliar os estudantes em suas caminhadas acadêmicas. Ao fazer isso ele sentia estar cumprindo o seu papel enquanto docente. Por essa razão, também, ela aponta a sala de aula como seu lugar de genialidade: “Eu tenho um muralzinho no meu quarto. Lá tá escrito ‘saia da zona de conforto e vá para sua zona de genialidade’. Eu acho que o meu espaço de genialidade é a sala de aula e ser docente é minha zona de genialidade, de plenitude, de realização” (TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA 2).

É, portanto, devido a todas essas experiências que, em sua narrativa autobiográfica, Solar relata que o ensino nesse “outro formato não se constituiu um bicho papão” (NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA). Apesar de ter se sensibilizado com a conjuntura na qual o ensino em ambientes digitais passou a acontecer - “são questões tensas... é um momento difícil [...] não ignorei isso” (TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA 1) – a participante conta que esse processo favoreceu algumas reflexões, como mostra o excerto a seguir:

[...] passei a entender melhor o papel de ser docente porque eu não sei se em algum outro momento eu me pus essa reflexão antes. Eu não me lembro se eu já tinha parado para me colocar assim. De que lugar eu falo? Que docente eu sou? O que eu quero oferecer? [...] Então, diante desse contexto eu me vi nessa demanda de fazer essa reflexão porque para pensar o metodológico eu precisei pensar também quem sou eu docente, de que lugar eu falo e o que que eu proporciono [...] é o conteúdo em si que interessa? E quem é esse ser humano que se torna docente que vai lidar com outros seres humanos? (TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA 1).

Solar concluiu afirmando que gostaria de continuar a ensinar em ambientes digitais pois, para ela, foi uma experiência produtiva, interessante e motivadora.

4.4 Discussão dos documentos de pesquisa

Quando tratei dos pressupostos teóricos que embasam este estudo, defendi a importância de pensarmos as dinâmicas presentes nos processos de ensino-aprendizagem e formação docente sob a ótica das emoções e, mais especificamente, à luz da BC. Em consonância com o que indicam as pesquisas desenvolvidas nessa perspectiva - à exemplo dos trabalhos discutidos na segunda seção desta dissertação -, ao compreendermos os seres humanos enquanto seres que agem a partir de um fundamento emocional e se movem na linguagem por meio do entrelaçamento do linguajar

e emocionar, questões relacionadas ao fazer docente e às dinâmicas de interação na sala de aula se tornam mais claras, à medida em que as investigamos sob um ponto de vista sistêmico.

Nesse sentido, Aragão (2007, p.62) destaca:

Observamos uma dinâmica sistêmica quando os resultados do operar dos componentes de um determinado sistema se realizam nas relações que definem o sistema como tal, e na medida em que nenhum dos componentes determina o desenvolvimento do sistema por si só, ainda que sua participação seja fundamental. Os elementos do sistema entrelaçados formam uma rede que, ao alterar algum aspecto do sistema pode-se alterar todos os outros, pois estes apresentam-se como redes processuais interligadas.

Diante disso, na busca de contemplar essa abordagem sistêmica, procurei escolher diferentes documentos qualitativos que me possibilitassem perceber as emoções nas quais os participantes fluíram ao ensinar em ambientes digitais na pandemia, os fatores que as desencadearam e o modo como essas emoções modularam as ações desses professores. Por meio das narrativas, dos questionários e entrevistas, pude notar como em diversos momentos os participantes enfrentaram experiências conflitantes que os levaram a fluir em um emocionar que avaliavam como negativo e, conseqüentemente, a agir fundamentados nesse emocionar. As narrativas de Sankofa, Fênix, Nyx e Olivia, por exemplo, revelam como o excesso de cobranças e a sobrecarga de tarefas, decorrentes da emergência do cenário pandêmico, desencadearam emoções de cansaço, estresse e ansiedade. Essas, por sua vez, modularam atitudes relacionadas ao desânimo para realizar leituras, à falta de concentração na hora de desenvolver determinadas atividades, à insônia, além de tensões e dores no corpo.

Nessa direção, outro cenário que se destaca é a questão da interação com os estudantes. Os professores contam que, em um primeiro momento, se sentiram solitários e angustiados, fator que os conduziu a um quadro de desânimo em relação à profissão docente e a uma postura mais retraída em sala de aula. Por outro lado, esse mesmo contexto os impulsionou a buscar novas formas de cativar os estudantes, devido ao emocionar amoroso que tinham por eles e pela docência. Nos documentos respondidos por Sankofa, Fênix e Nyx, é possível notar que os professores buscaram superar esse desafio ao renovar sua prática com o objetivo de estimular os estudantes por meio de aulas mais criativas e de atividades que envolvessem a presença da música e da arte. Com isso, as turmas se sentiram mais motivadas e interagiram mais nos encontros, de modo que professores e estudantes passaram a fluir em um emocionar que avaliavam ser mais positivo com emoções de alegria e amor.

Percebo que esses resultados nos indicam como as emoções dos professores se inter-relacionam às suas práticas de ensino e como eles fluem de uma emoção a outra no decorrer de suas interações com os estudantes e com o ambiente de trabalho. Evidenciam também a relevância desses docentes conhecerem e refletirem sobre suas emoções para que compreendam melhor o seu processo de ensino-aprendizagem e como essas emoções estão ligadas ao seu desempenho em sala de aula. Nos relatos de Sankofa, Fênix e Nyx, por exemplo, é possível perceber a importância que o estudo sobre as emoções, realizado por eles no Grupo de Pesquisa FORTE, teve, no tocante ao entendimento dos participantes em relação a si mesmos e à sua prática, fator que facilitou o enfrentamento de alguns desafios, como no caso da interação com os estudantes.

Além do estudo sobre as emoções, uma das motivações que mobilizaram o desenvolvimento dessa pesquisa foi compreender se, de alguma forma, o ensino em ambientes digitais contribuía com agravamento do quadro de mal-estar docente enfrentado no Brasil. Aragão (2019) observa que emoções negativas como medo, frustração e insegurança se apresentam de forma recorrente em diferentes etapas da trajetória de professores. Nesse sentido, ao considerar o ensino em ambientes de digitais na pandemia como uma dessas etapas vivenciadas pelos docentes, interessei-me em compreender se o cenário pandêmico, imposto de forma emergencial e súbita, favorecia emoções como medo e insegurança. Com base nos documentos analisados, avalio que esta pesquisa evidencia a recorrência dessas emoções nas experiências vivenciadas por Sankofa, Fênix, Nyx e Olivia.

Nos relatos dos quatro participantes uma das emoções que mais vem à tona é o cansaço. Eles revelam que, durante a pandemia, o volume de trabalho aumentou. Para além das questões com as quais já estavam habituados a lidar, precisaram dedicar mais tempo ao planejamento das aulas devido ao novo cenário e à novidade que era trabalhar em ambientes digitais. Precisaram também participar de *lives* e reuniões, testar aplicativos e novas plataformas, lidar com problemas de ordem técnica e conviver com a demanda de pais, estudantes e colegas de trabalho que, constantemente, solicitavam sua atenção nos grupos das redes sociais. Por essa razão, os professores sentiam que o trabalho não tinha hora para começar ou terminar. Tudo isso teve impacto não só na saúde emocional dos docentes, que em alguns casos confessaram ter passado por momentos de crise de ansiedade, como também no físico deles, a partir de manifestações como falta de sono, taquicardia, dores musculares e queda capilar.

Essa sensação de mal-estar se agravou ainda mais quando pais de estudantes passaram a deslegitimar o trabalho docente ao afirmarem que os professores não estavam trabalhando durante a pandemia ou que o ensino em ambientes digitais não existia, como apontam Fênix e Nyx. Nessas afirmações emergiram, portanto, uma rede de conversações tipicamente patriarcal, pautada na negação do outro, na desconfiança e no intuito de levar o outro a se sentir inferior àquilo que desejava praticar. Essa dinâmica depreciativa fez com que o sofrimento dos participantes se intensificasse e desencadeou emoções como tristeza e raiva.

Nessa perspectiva, considerando as narrativas de Sankofa e Nyx, outro contexto que favoreceu o agravamento do quadro de mal-estar docente foi o constante monitoramento enfrentado pelos professores durante o período que ensinaram na pandemia. Enquanto Sankofa precisou realizar registros fotográficos de suas aulas como prova de seu serviço para instituições governamentais, Nyx teve que lidar com a presença de um coordenador dentro sua sala de aula virtual. Com isso, os participantes passaram a fluir em um emoionar de desconforto, ansiedade e tensão e sentiram que sua autonomia e liberdade docente haviam sido limitadas. Em suas aulas passaram a agir de forma mais inibida e, muitas vezes, evitavam, inclusive, ir ao banheiro preocupados com as possíveis avaliações que seriam feitas por quem quer que estivesse observando do outro lado da tela. Mais uma vez, fica evidente um domínio de condutas pautado em um fazer cultural patriarcal, centrado “em relações de dominação, controle e submissão [...] e uma rede de conversações que privilegia o controle por medo e sofrimento” (ARAGÃO, 2019, p.251). Como, pertinentemente, frisa Aragão (2019), em um cotidiano pautado por conversações patriarcais, o sentimento de ameaça e desconfiança é constante.

Nos documentos respondidos por Fênix e Sankofa foi possível verificar ainda que a tristeza é uma emoção que se fez muito presente. Ambos os participantes precisaram lidar com o sentimento de luto ao perderem familiares durante a pandemia, mas também comentaram a tristeza que sentiram devido a perdas de estudantes em suas respectivas escolas. Outro fator mobilizador de tristeza foi o cenário de desigualdade social aprofundado pela pandemia. Os professores destacaram ter sentido um profundo sofrimento ao ver os direitos daqueles que não tinham acesso aos recursos tecnológicos serem negados. Para eles, excluir os que não possuíam acesso aos ambientes digitais causava tristeza e mobilizava um sentimento de culpa. Por isso, muitas vezes se sentiram desanimados e incapazes, por não conseguirem alcançar a todos os estudantes. Essa avaliação negativa que faziam de si mesmos era mais um elemento que os conduzia ao sofrimento.

Não obstante, uma das emoções mais mencionadas pelos professores foi o medo, algo destacado por Sankofa, Fênix, Nyx e Olivia. Inicialmente, os participantes se referiram ao medo da morte por COVID-19 e ao medo de perder uma pessoa amada por conta do vírus. Contudo, apontaram também outros medos, como o medo de não dar conta das demandas, medo do ensino em ambientes digitais e o medo de falhar, fator que, muitas vezes, os paralisou. O medo da tecnologia digital também emerge nos relatos dos participantes. Embora o impacto de ter que utilizar as ferramentas digitais não tenha sido tão intenso para eles, os professores notaram que o medo se fez presente entre os seus colegas de trabalho que não conheciam como as tecnologias funcionavam, o que gerou frustração e resistência por parte de muitos. Nesse sentido, observo no comportamento desses colegas a presença de uma base conversacional patriarcal autodepreciativa, baseada em um emocional contraditório relacionado ao desejo de utilizar as tecnologias e à ideia de não ser capaz de realizar essa tarefa.

A respeito do medo, da insegurança e das resistências que surgiram por causa da lida com os recursos tecnológicos, vejo que os documentos analisados reiteram resultados presentes na literatura revisada (LEMOS, 2017; PAIVA, 2020; ARAGÃO, 2020) que já apontava o problema da não integração do tema das tecnologias digitais aos cursos de formação de professores. Apesar de os participantes desta pesquisa não terem demonstrado muitas dificuldades em relação à utilização das tecnologias digitais, haja vista a participação no Grupo de Pesquisa FORTE, no Questionário Inicial, com exceção de Olivia, todos afirmaram não ter tido contato com a temática durante sua formação acadêmica. Ao considerar esse resultado do estudo, entendo que parte do sofrimento agravado, teve sua origem muito antes da pandemia, por meio de currículos de formação que não apresentam um trabalho com tecnologias digitais, mas também sem nenhuma atenção ao papel das emoções no ensino/aprendizagem de línguas e na profissão docente.

De semelhante forma, as angústias que emergiram por conta da falta de uma infraestrutura adequada para incorporar essa maneira de ensinar com tecnologias digitais, são mais um indicativo de que a precarização do trabalho do professor e, conseqüentemente, seu sofrimento ao ensinar em ambientes digitais, apesar de terem desabrochado, em alguns aspectos, na pandemia, têm raízes mais profundas e bem anteriores à pandemia. Como já apontavam as pesquisas em linguagem e tecnologia (LEMOS, 2017; ARAGÃO; DIAS, 2018; ARAGÃO, 2020), em contexto pré-pandemia, um dos principais desafios na articulação de tecnologias digitais às práticas de ensino-aprendizagem dizia respeito às restrições de infraestrutura tecnológica digital nas escolas. Esse

desafio, em grande parte, estava atrelado à carência, ou insuficiência, de políticas públicas voltados para a inserção da tecnologia digital nos ambientes de ensino. Interpreto, diante disso, que a pandemia apenas evidenciou esse cenário que já estava em curso, o agravando, de modo a tornar visível o abandono completo das políticas de tecnologias digitais na educação nacional. As consequências disso podem ser notadas nas narrativas individuais dos participantes. Fênix, por exemplo, se queixou dos gastos financeiros que precisou despender para melhorar a qualidade de sua conexão e adquirir ferramentas como *notebook* e câmera para, dessa forma, cumprir com as exigências institucionais que recebia. Em sua avaliação dessa experiência, ela contou que “não houve um apoio institucional para o servidor” (TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA 2). Nyx também relatou uma vivência semelhante ao lembrar que boa parte de seus colegas precisou comprar, com dinheiro próprio, dispositivos que fossem capazes de processar a plataforma eleita pela escola para sediar os encontros síncronos. Entendo que todas essas questões são fruto da falta de um olhar mais atento ao tema das tecnologias e à integração das camadas digitais à sala de aula. A esse respeito, concordo com avaliação que Paiva (2020) faz da situação, quando constata que o Brasil não se preparou para a situação que vivenciamos, devido a um histórico de constante negligência à relevância das tecnologias digitais na educação. Como revelam as narrativas, o resultado disso foi o acentuamento do sentimento de mal-estar.

Os documentos também indicam que essas questões evidenciaram e agudaram desigualdades, haja vista que apenas aqueles que possuíam condições sociais e materiais para ter acesso a tecnologias como computadores, smartphones e conectividade de banda larga, conseguiram se inserir nos processos de ensino-aprendizagem que dependiam do digital para ocorrer na pandemia. Enquanto nas instituições particulares a maior parte dos estudantes pôde dar continuidade ao ano letivo em ambientes digitais de ensino, nas instituições públicas, principalmente do Ensino Básico, muitos alunos se viram isolados da escola e privados do seu direito à educação, como mostram os relatos dos participantes. Além disso, nas narrativas analisadas, é possível perceber que o cenário pandêmico favoreceu crises em outras esferas da vida social, como o trabalho e a vida cotidiana que, por sua vez, impactaram umas às outras. Todos esses resultados vão ao encontro do que afirmam as pesquisas recentes (INSFRAN *et al.*, 2020; PAIVA, 2020; OLIVEIRA; SILVA; SILVA, 2020). Os depoimentos de Fênix e Sankofa ilustram um pouco dessa problemática:

Eu e meu marido acompanhamos aqui todo aquele processo de um ano sem aula no estado. [...] vi minha filha chorar porque perdeu o ano letivo. O ano de 2020 não aconteceu pra ela... O meu filho que está no ensino remoto na rede privada, foi uma outra configuração. Então ele tinha aula todo dia, né?! [...] nós vivenciamos aqui uma situação que o reflexo, o impacto disso, acabava atingindo nós quatro. Porque quando algo não dava certo para mim eu respingava neles. Assim quando algo não dava certo pra eles, o respingo também caía aqui (FÊNIX TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA 1).

Então a gente foi também avaliar aqueles alunos que não tinham acesso, como seria a avaliação. Quer dizer, foram discussões bastante delicadas, né?! A condição social é muito complicada... a escola pública é... enfim... temos que pensar nessa informação aí. [...] Eu senti várias vezes uma tristeza mesmo de ver a condição social [...], de ver a não acessibilidade e fazer um comparativo com um sistema tão cruel que rouba, que tira, que não permite que o outro alcance. É questão social mesmo, econômica (SANKOFA TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA 1).

Eu percebi muita vergonha nos corpos dos estudantes no tocante às suas casas, aos móveis, à realidade social (SANKOFA QUESTIONÁRIO FINAL).

Além de evidenciar a triste realidade proporcionada pela exclusão digital, esses excertos revelam ainda o agravamento do descaso pela educação. Como muitos estudantes foram forçadamente excluídos desse novo processo de ensino, em alguns casos, como nas experiências narradas por Sankofa e Fênix, a oferta de aulas em ambientes digitais existiu, mas sem uma obrigatoriedade de participação dos estudantes:

O aluno que quisesse fazer bem. Se não quisesse, tudo bem também. Claro que a instituição pensou nisso para não penalizar quem não podia participar. Eu entendo que foi nesse sentido, mas ficou complicado pra gente arrebanhar, motivar esses estudantes a participarem sem ter essa contra partida de uma validade daquilo que a gente tava fazendo. [...] então como não tinha valor nenhum, na avaliação deles, alguns se perderam no meio do caminho (FÊNIX TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA 1).

Contextos como esse mostram que os desafios decorrentes do ensino pandêmico contribuíram com o agravamento do sofrimento docente ao favorecerem a desvalorização não apenas do processo educacional, como também do papel docente que, muitas vezes, teve que presenciar seu esforço e trabalho serem anulados e enfrentar sentimentos de insuficiência e frustração. Compreendo que tudo isso evidencia ainda mais uma necessidade que nos tempos presentes se faz urgente: a de valorizarmos o trabalho dos professores.

A respeito das pesquisas voltadas para a utilização das tecnologias digitais em contextos de ensino (LEMOS, 2017; ARAGÃO; DIAS, 2018), os estudos apontam ainda que, embora existam desafios, a integração das tecnologias digitais aos ambientes de ensino pode contribuir com transformações necessárias quando utilizadas para criação de rede colaborativas capazes de fortalecer docentes e discentes. Entendo que as experiências de Solar com o ensino em ambientes digitais são um exemplo desse cenário. O espaço acolhedor proporcionado pela professora possibilitou com que os estudantes se sentissem mais confiantes, seguros e dispostos a participar das aulas, fato que fortaleceu a relação deles com a disciplina e com a professora. Da mesma maneira, ao falar sobre suas vivências, Fênix diz: “Vi que a condução do processo e a convivência que se estabeleceu entre mim e os estudantes possibilitaram a formação de um vínculo capaz de dar espaço para as emocionalidades docente e discentes” (QUESTIONÁRIO FINAL).

Os estudos na Linguística Aplicada (ARAGÃO, 2007; COELHO, 2011; SILVA, 2020; SOUZA, 2021) indicam uma carência de ambientes acolhedores e apontam a necessidade de promoção de espaços de acolhimento baseados no apoio mútuo e na colaboração nos quais os professores possam falar e refletir sobre suas emoções. Nos documentos analisados, a ausência desses espaços e seus efeitos podem ser observados nos relatos de Fênix e Nyx, ao afirmarem que a situação do professor passou despercebida e que não houve apoio aos docentes por parte da instituição, fator que levou elas e os colegas a fluírem em um emocional de frustração e raiva.

A respeito deste tema, Aragão (2019) ressalta que a promoção desses espaços possibilita conversações reflexivas, baseadas no apoio mútuo, que, por sua vez, conduzem a um agir mais responsável. Ele diz ainda que “[...] precisamos, cada vez mais, criar espaços estruturados para linguajar e emocionar as constantes crises que nos assolam, que tanto podem gerar desistência, quanto permanência e transformações na profissão” (ARAGÃO, 2019, p.273). Nessa perspectiva, é interessante perceber como a criação de um ambiente fundamentado na colaboração e na cooperação auxiliou com que os colegas de Sankofa superassem algumas das angústias que sentiam em relação ao uso das tecnologias digitais. De forma similar, apesar da falta de apoio institucional, Nyx e os dez colegas que compartilharam com ela um ambiente de convívio digital no *WhatsApp*, encontraram nesse micro-espaço um lugar “para poder transformar as emoções”, um “espaço terapêutico” (TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA 1). Já para Solar, o espaço de acolhimento se deu na própria sala de aula, no convívio com os estudantes. Não obstante, Sankofa e Fênix apontam o Grupo de Pesquisa FORTE como esse espaço onde fluíam em um domínio de ações no qual

prevalecia a inclusão, a compreensão e a coragem para enfrentar os desafios que, por vezes, os fragilizaram, como demonstra a seguinte passagem: “Então eu posso dizer para você que o Grupo FORTE representou essa sustentação, essa sustentação de alguém que estava naquele momento sem saber o que fazer [...] então eu sei que o grupo forte teve essa... essa importância nessa minha trajetória” (TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA 2, FÊNIX).

Por fim, penso ser importante registrar nestas linhas que os participantes da pesquisa compartilharam a respeito dos momentos de reflexão promovidos nas diferentes etapas deste estudo. Nesse sentido, destaco que, na condição de membros do Grupo de Pesquisa FORTE, o ato de refletir sobre as emoções já era algo que fazia parte do viver desses professores antes da participação neste trabalho, embora estivessem habituados ao papel de pesquisar as emoções e não ao de participar de uma pesquisa como esta. Isso esclarecido, de acordo com os professores, a experiência de refletir sobre as emoções na presença de um interlocutor auxiliou a tornar a reflexão mais profunda e dando saliência a questões antes não observadas. Os docentes relataram que esse aprofundamento favoreceu uma expansão da percepção que eles tinham de si próprios e despertou um sentimento de autorreconhecimento em relação ao valor que atribuíam a si. Os participantes destacaram também que a ação reflexiva possibilitou com que reavaliassem suas práticas e compreendessem algumas de suas limitações, seus anseios e potenciais. Segundo eles, o processo reflexivo é algo não só positivo, mas indispensável à atividade docente, capaz de oportunizar um sentimento de segurança que abre espaços para se falar sobre as emoções sem medo de julgamentos, de modo a ampliar a compreensão de suas interações consigo e com o outro.

Assim, penso que em nossos encontros e momentos de partilha, os participantes puderam se sentir aceitos como legítimos outros na convivência. Acredito que nesse percurso, de algum modo, eles se sentiram fortalecidos ao narrarem suas vivências, algo que pude perceber em declarações mais diretas, feitas por eles ao avaliarem este projeto, e também na maneira como alguns falaram a respeito desta pesquisa, à exemplo da seguinte reflexão feita por Solar:

Uma pesquisa como essa oferece a oportunidade de olhar para o outro, ou melhor, saber do outro (do seu sentir) e perceber que esse outro é muito parecido consigo; é uma oportunidade de um(a) docente amparar outr(a/o) ao se enxergar ness(a/e) outr(a/o). Saber que temos emoções em comum nos aproxima, nos torna mais iguais em nossas diferenças (QUESTIONÁRIO FINAL, SOLAR).

Noto que de forma semelhante aos participantes da pesquisa de Aragão (2007), por meio das narrativas e entrevistas, os participantes desta pesquisa também se sentiram valorizados ao

perceberem que as experiências deles poderiam auxiliar outros professores. Isso favoreceu a construção de um espaço no qual eles se sentiram à vontade para expressar seus sentimentos, frustrações e desafios relacionados ao que experienciaram ao ensinar em ambientes digitais na pandemia. Vejo também que esses resultados reiteram outros estudos que tiveram resultados similares (ARAGÃO, 2007; COELHO, 2011; REZENDE, 2014; CAJAZEIRA, 2015; MARTINS, 2017; SOUZA, 2017; BARCELOS; ARAGÃO, 2018; SILVA, 2020; SOUZA, 2021).

Com o objetivo de sistematizar os resultados dispostos na discussão de documentos, elaboramos o quadro a seguir:

Figura 7 – Emoções dos participantes ao ensinar em ambientes digitais

	Sankofa	Fênix	Nyx	Olívia	Solar
EMOÇÕES AO ENSINAR EM AMBIENTES DIGITAIS NA PANDEMIA	Fluía em um emocionar de medo, tensão, cansaço, tristeza e solidão. Mas operava também em um emocionar amoroso e de esperança.	Apresentou um emocionar que fluiu entre frustração, cansaço, tristeza, raiva, culpa e medo. Demonstrou fluir em um emocionar amoroso e carinhoso ao interagir com os estudantes.	Cansaço é o emocionar que ela utilizou para definir sua experiência. Além disso, em alguns momentos, fluiu na frustração, na raiva, no desconforto, na desconfiança e na solidão.	Em um primeiro momento fluiu em um emocionar de confiança e animação. Porém, ao enfrentar algumas experiências negativas, passou a operar no cansaço, na tensão, na solidão, na tristeza e na culpa.	Demonstrou fluir em um emocionar amoroso, de alegria, realização e motivação.

<p>DOMÍNIOS DE AÇÃO MODULADOS PELAS EMOÇÕES NARRADAS</p>	<p>Sentia desânimo em relação à leitura e perda de foco, ações fundamentadas pelo emocionar de cansaço. Ao operar na tristeza passou a agir de forma mais contida e retraída durante as aulas.</p>	<p>Devido ao cansaço, passou a se sentir mais dispersa, desconcentrada e sem energia para fazer as coisas. Vivenciou também crises de ansiedade, momentos de insônia e chorava com frequência.</p>	<p>A frustração e angústia por não se sentir amparada pela instituição, fazia com que ela se sentisse desencorajada em relação à profissão. O emocionar de desconfiança fazia com que a professora agisse de forma mais inibida e menos espontânea nas aulas. A falta de engajamento nos ambientes de ensino digitais fazia com que suas aulas parecessem uma palestra.</p>	<p>Ao operar na solidão procurava disfarçar o mal-estar que sentia forçando um sorriso para os estudantes. O silêncio da turma fazia com que ela desejasse desligar a câmera e encerrar a aula. Ao se sentir culpada pelo comportamento dos estudantes, colocava suas habilidades em dúvida e enfraquecia o seu desejo de ensinar. Ao fluir na tristeza, a participante</p>	<p>Ao se mover em um emocionar de alegria e motivação, se sentiu mais criativa e buscou renovar sua prática. Seu emocionar amoroso modulou transformações em sua maneira de ensinar, à medida em que a participante transformou sua sala de aula em um espaço de partilha. Suas aulas deixaram de ter um caráter expositivo e</p>
--	--	--	---	---	---

				também chorava constantemente, nutria pensamentos negativos e passou a não orar.	passaram a ser mais dinâmicas, motivando Solar e os estudantes.
FATORES QUE DESENCADARAM MUDANÇAS NO EMOCIONAR	Os principais fatores que desencadearam mudanças no emocionar de Sankofa foram a pandemia, o distanciamento físico, o excesso de trabalho, o monitoramento das aulas, o trabalho com as tecnologias digitais, a baixa participação dos estudantes nas aulas, a desigualdade	Dentre os fatores que desencadearam mudanças no emocionar de Fênix, destacam-se a falta de apoio institucional aos professores, a sobrecarga de tarefas no trabalho, os comentários negativos feitos por pais de estudantes, a ausência dos estudantes	Desencadearam mudanças no emocionar de Nyx: o aumento nas demandas de trabalho, o comportamento dos estudantes nos ambientes digitais, a baixa participação nos encontros, a falta de apoio aos professores, as críticas recebidas pelos pais e o monitoramen-	Durante o período que ensinou em ambientes digitais na pandemia, os fatores que mais desencadearam mudanças no emocionar de Olívia foram a baixa participação oral dos aprendizes, a falta das interações presenciais e o aumento da quantidade de trabalho.	Os fatores que mais contribuíram para mudanças no emocionar de Solar foram: trabalhar em casa, fora do ambiente acadêmico que, para a participante, se configurava enquanto um ambiente denso;

	social e a exclusão dos que não tinham acesso à tecnologia.	que não possuíam acesso à tecnologia, perdas de pessoas próximas e problemas familiares.	to das aulas pela coordenação da instituição.		a alta interação dos estudantes; e a boa receptividade deles em relação às aulas e atividades propostas.
--	---	--	---	--	--

Fonte: elaboração própria

Por meio do quadro é possível visualizar de forma mais objetiva os documentos discutidos nessa seção. Se percebe também as emoções dos participantes, os fatores que favoreceram mudanças em seu emocional e como eles se comportaram diante disso. Os padrões que surgiram podem ser vistos nos documentos de pesquisa.

As histórias narradas mostram que, no período em que ensinaram em ambientes digitais na pandemia, os participantes enfrentaram um processo emocional que aos poucos foi agravando o mal-estar que sentiam, e a maneira como cada professor buscou desenvolver estratégias para amenizar os desafios enfrentados. Nota-se que, ao lidar com as emoções e refletir sobre elas, os docentes foram, aos poucos, se equilibrando, se conhecendo melhor e encontrando espaços de maior conforto. Penso que, em seus ambientes de trabalho e realidades, os participantes serão multiplicadores desse fazer. Nesse sentido, talvez seja essa a contribuição mais significativa desta pesquisa: o processo dos participantes. Embora este estudo constate situações de mal-estar, por meio das narrativas, indica também os caminhos utilizados pelos docentes para lidar com as adversidades, em direção a um contexto de mais esperança.

A seguir, faço as considerações finais deste estudo, retomando as perguntas de pesquisa, e aponto suas implicações e limitações.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Este capítulo divide-se em três partes. Na primeira, retomo as perguntas de pesquisa tecendo algumas considerações. Na segunda, considero as limitações da pesquisa. Na terceira, por fim, discuto algumas implicações deste estudo.

5.1. Revendo as perguntas de pesquisa

Este trabalho teve o propósito de investigar e compreender, à luz da Biologia do Conhecer, as emoções de professores em suas interações ao ensinar online, no contexto da pandemia. Para alcançar esse objetivo, estabeleci quatro perguntas de pesquisa que serão respondidas separadamente nesta seção.

5.1.1. De que forma os professores se sentem ao ensinar em ambientes digitais?

Em conformidade com a epistemologia desenvolvida por Humberto Maturana (1988) que parte do princípio de que todos os seres vivos vivem um contínuo fluir de emoções que modulam o agir de si e do outro, de modo a definir os domínios de ações possíveis em cada ser, as emoções identificadas nesse percurso também se apresentaram enquanto disposições dinâmicas, fluídas, construídas por meio das interações dos participantes com o meio e com os outros seres, e fundamentadoras de suas ações. A partir das histórias pessoais contadas pelos professores por intermédio dos diferentes documentos de pesquisa, foi possível perceber como o emocionar de cada participante surgiu das coerências históricas particulares de seu viver consigo mesmo e com os outros (ARAGÃO, 2007).

Alguns participantes, como Sankofa, Fênix, Nyx e Olívia vivenciaram o ensino em ambientes digitais fluindo no medo e na angústia, devido ao cenário pandêmico, ao distanciamento físico e à nova configuração das salas de aula. À medida em que os professores foram lidando com os desafios desse novo contexto e interagindo com as pessoas ao seu redor, novas emoções foram moduladas, o que os levou a operar no cansaço, na tristeza e na solidão. Por conseguinte, isso os levou ao sofrimento emocional e físico. Ao narrarem essas vivências e refletirem acerca delas, os participantes se deram conta, por exemplo, de que esses processos emocionais avaliados como

negativos os enfraqueciam, despertavam um sentimento de desânimo em relação à profissão docente e, muitas vezes, conduziam a crises de choro e de ansiedade.

Por outro lado, Solar demonstrou ter vivenciado o ensino em ambientes digitais de uma maneira diferente. Ao contrário dos demais participantes, ela operou em um emocional de descanso e alegria que a fez se sentir mais animada com sua profissão e mais disposta a ensinar em salas de aula virtuais, com o auxílio de tecnologias digitais. Isso favoreceu a construção de um ambiente de aprendizagem acolhedor, no qual professora e aprendizes puderam se sentir seguros e confortáveis.

Um ponto em comum entre todos os participantes é o emocional amoroso no qual operavam ao considerarem o papel que queriam desempenhar enquanto docentes e ao conviverem com os estudantes. Foi ao fluir no amor que algumas emoções que levavam os professores a um estado emocional de sofrimento foram se modificando, o que os impulsionou para domínios de ações mais condizentes com o emocional amoroso em que fluíam. Isso corrobora com o pensamento de Maturana (2002) ao defender que nós, seres humanos, dependemos de uma convivência baseada no amor para manter a conservação da nossa saúde física, psíquica e social.

5.1.2. Quais emoções são mais recorrentes e como elas são moduladas?

Assim como nos resultados apontados por Aragão (2019) - que indicam a presença de uma matriz emocional expressa por diversos sentimentos avaliados como negativos em diferentes etapas do processo de formação e cotidiano de professores - ao investigar as emoções de docentes do Grupo de Pesquisa FORTE em suas interações com o ensino pandêmico, também pude notar a recorrência de processos emocionais centrados em emoções avaliadas como negativas, das quais se destacam: cansaço, solidão, tristeza e frustração.

Nos documentos analisados, o cansaço aparece enquanto emoção mais enfatizada pelos participantes. De acordo com esses documentos, a transição das atividades presenciais para casa e a lida com os espaços digitais de ensino gerou um esgotamento nos professores proporcionado pelo intenso labor emocional e pelo excesso de trabalho. A narrativas individuais revelam que as horas de trabalho foram intensificadas, as funções (domésticas, familiares, profissionais) se sobrecarregaram e as cobranças passaram ser mais constantes, rasurando, em alguns momentos, o limite entre vida privada e profissional. Todos esses fatores contribuíram para que os participantes fluíssem nesse emocional. Algumas das diversas consequência da incidência da referida emoção

foram as alterações no sono e humor dos docentes, bem como perda de concentração e dores no corpo. Esses resultados reforçam o que apontam outras pesquisas sobre os impactos do ensino em ambientes digitais à docência (PONTES; ROSTAS, 2020; OLIVEIRA; SANTOS, 2021).

Outra emoção recorrente foi a solidão. Em um primeiro momento, esse emocionar foi favorecido pelo distanciamento físico que precisou ser estabelecido durante a pandemia. Como ilustra a narrativa visual de Sankofa, muitas pessoas ficaram isoladas em suas casas, acompanhadas apenas de suas sombras, sentindo a ausência de familiares e amigos. Já em um segundo momento, o emocionar de solidão foi modulado pelo comportamento dos estudantes nos ambientes de ensino digitais, especialmente nos espaços de convivências síncronos. A baixa participação nas aulas e a resistência dos aprendizes em interagir por meio de ferramentas como o microfone e a câmera causaram uma sensação de distanciamento que fazia os professores operarem na solidão.

Em relação à tristeza, os principais fatores que modularam esse emocionar foram as perdas que os participantes precisaram enfrentar no período pandêmico. Perda de familiares. Perda de amigos. Perda de colegas. Perda de estudantes. Os documentos revelam que, muitas vezes, essa emoção paralisou os participantes que se sentiram desmotivados até mesmo para levantar da cama, desenvolvendo, em alguns casos, quadros psicológicos mais delicados, à exemplo de Sankofa e Fênix. Ademais, a exclusão dos estudantes que não tinham acesso aos recursos tecnológicos e a falta de apoio aos professores também conduziram os participantes ao emocionar na tristeza.

O emocionar de frustração, por sua vez, foi modulado por situações nas quais os docentes não se sentiram aceitos como legítimos outros na convivência. A primeira delas emergiu quando alguns participantes tiveram suas aulas monitoradas, modo de coexistência fundamentado em um fazer patriarcal, centrado no controle, na desconfiança e na submissão. Na segunda situação, os participantes se sentiram negados pelos pais dos estudantes, quando esses censuraram o trabalho que, até então, os participantes haviam desenvolvido. Esses contextos também levaram os professores a fluírem na raiva e, conseqüentemente, a um quadro de sofrimento, indignação e insatisfação em relação à docência. Nessa perspectiva, os documentos analisados reiteram as colocações realizadas por Maturana (2009) e Aragão (2019) ao defenderem que adoecemos se estivermos submersos em uma rede de conversações pautadas na cultura patriarcal.

5.1.3. Como as emoções desses professores se relacionam ao seu trabalho?

Conforme as narrativas individuais demonstraram, as emoções refletiram na prática dos participantes, os levando a comportamentos em sala de aula que iam de encontro ao emocionar no qual operavam. No início, quando fluíam em um emocionar de tristeza e desânimo, alguns participantes não conseguiram agir da forma animada, alegre e motivadora que desejavam, aspecto que era notado pelos estudantes. Embora os professores buscassem não transparecer, quando se deparavam com determinadas situações, como a baixa interação dos aprendizes, acabavam desestimulados e em muitas ocasiões sentiam vontade de desligar a câmera e encerrar a aula. Além disso, quando operavam na frustração e na angústia, por conta do monitoramento e da censura, agiam de maneira inibida e tensa, sem autonomia ou liberdade para agir como gostariam. Por essas razões, não se sentiam satisfeitos com a docência, colocavam suas habilidades em dúvida, e se sentiam desencorajados para ensinar. Em contrapartida, ao fluírem em um emocionar amoroso, se sentiam mais motivados e criativos. Nessa perspectiva elaboravam aulas mais dinâmicas e acolhedoras, utilizando música, poesia e arte para ensinar e cativar os estudantes. Essas mudanças também foram notadas pelos discentes que passaram a se sentir mais confortáveis para participar das aulas e mais à vontade para compartilhar suas dores e alegrias, de modo que, em alguns casos narrados, se estabeleceu um ambiente de partilha, colaboração e cuidado mútuo entre professores e estudantes.

5.1.4. Como formular recursos que possam fomentar transformações nos quadros de sofrimento em direção a contextos de esperança?

Apesar dos desafios e dos domínios emocionais contraditórios que os participantes precisaram enfrentar, os resultados apontam que outra emoção recorrente foi o amor. Esse emocionar foi modulado por experiências nas quais os participantes se sentiram aceitos como legítimos outros na convivência, seja ao interagir com os colegas de trabalho em um grupo de *whatsapp*, ao estabelecer um espaço de convivência harmônico com os estudantes ou ao encontrar um espaço livre de julgamentos para falar e pesquisar sobre as emoções. Essa emoção que funda a convivência humana nas relações sociais propiciou os participantes a se moverem no domínio da inclusão, da compreensão e da colaboração. Com isso eles se sentiram mais esperançosos. fortalecidos e passaram a agir com mais confiança, segurança e coragem para enfrentar as adversidades que os fragilizavam. Esses resultados apontam para a importância da promoção de

espaços mais acolhedores e ambientes de partilha, baseados no apoio mútuo, nos quais os professores possam se sentir mais amparados ao compartilharem as experiências e emoções vivenciadas.

5.2. Limitações da Pesquisa

Durante a realização deste estudo, foram encontradas algumas limitações como o tempo reduzido para a geração e análise dos documentos de pesquisa. Por se tratar de um trabalho realizado no contexto do mestrado, foi necessário administrar com parcimônia o tempo dedicado a cada etapa da pesquisa, com o objetivo de atender aos prazos estabelecidos pelo programa. Além disso, minha falta de experiência com os processos requeridos pelo CEP acabou gerando pendências que atrasaram a aprovação do projeto e, conseqüentemente, retardaram o início da fase de geração de documentos de pesquisa.

Outra dificuldade encontrada foi a de conciliar o tempo disposto para realizar a pesquisa com a disponibilidade dos participantes para responder os documentos propostos. Esse fator acabou por limitar o número de participantes. Dos sete que, inicialmente, aceitaram participar do trabalho, apenas cinco tiveram condição de responder todos os documentos. Penso que um número maior de participantes talvez pudesse proporcionar uma visão mais ampla a respeito da maneira como os professores se sentiram ao ensinar em ambientes digitais nos tempos pandêmicos, abrindo espaço para a abordagem de temas que, muito provavelmente, não puderam ser explorados nesta dissertação e contemplando outros contextos de ensino.

Finalizadas as observações sobre as limitações, aponto, a seguir, algumas implicações desta pesquisa.

5.3. Implicações da Pesquisa

Como contribuição teórica para o estudo das emoções no ensino/aprendizagem de línguas e na formação de professores inseridas no campo da Linguística Aplicada no Brasil, esta pesquisa apresenta resultados que vão na direção dos estudos que se debruçaram sobre o papel das emoções na formação de professores e no ensino-aprendizagem de línguas à luz da Biologia do Conhecer (ARAGÃO, 2007; COELHO, 2011; REZENDE, 2014; CAJAZEIRA, 2015; MARTINS, 2017;

SOUZA, 2017; BARCELOS; ARAGÃO, 2018; SILVA, 2020; SOUZA, 2021). Nesse sentido, em consonância com essas pesquisas, reitero a importância de pensarmos um modelo de formação de professores mais abrangente que contemple a promoção da reflexão e possibilite que futuros docentes e professores em contexto de formação continuada possam compreender como as emoções estão relacionadas às suas profissões.

Este estudo também corrobora com o que apontam as pesquisas em linguagem e tecnologia (PAIVA, 2019; 2020; LEMOS, 2017; ARAGÃO; DIAS, 2018; ARAGÃO, 2020) quando constatam que existe uma necessidade urgente de se integrar o tema das tecnologias nos cursos de formação de professores. Os resultados deste trabalho confirmam que embora as investigações voltadas para a inserção das tecnologias digitais no ensino já somem quase três décadas, ainda existe muito despreparo e pouca formação adequada. O que nos leva a compreender que parte do sofrimento vivenciado por docentes ao ensinar em ambientes digitais na pandemia é fruto de um agravamento dessa defasagem ainda presente nos currículos e práticas de ensino das universidades.

Ainda no tocante às tecnologias digitais é importante destacar que os resultados desse trabalho não têm a finalidade de questionar a validade do alinhamento das tecnologias aos processos de ensino-aprendizagem ou contestar a efetividade do ensino em ambientes digitais. O que nos interessa é direcionar esse olhar crítico à situação vivenciada por muitos professores brasileiros, refletir sobre como chegamos a ela e porque os professores se sentiram da forma como se sentiram diante do que vivenciaram. Neste estudo, por exemplo, apresentamos alguns trabalhos que apontaram o valor das tecnologias e os benefícios delas quando atreladas às práticas de ensino (LEMOS, 2017; ARAGÃO; DIAS, 2018). Além disso, experiências como as de Solar e Fênix possibilitam que enxerguemos o potencial dessas ferramentas. Não obstante, até mesmo os participantes que vivenciaram algumas experiências negativas e sentiram uma necessidade maior de retornar às aulas presenciais, à exemplo de Nyx e Sankofa, não rejeitaram as tecnologias digitais e afirmaram que umas das principais lições que a pandemia deixou é a possibilidade de utilizar esses recursos tecnológicos nas aulas. O que quero mostrar é que não é o caso de ignorarmos tudo o que foi vivenciado, tentar apagar a memória das experiências pandêmicas nos ambientes digitais de ensino, e voltar para como a escola era em 2019, como se nada tivesse acontecido. A pandemia nos mostrou que existem diferentes formas de ensinar e aprender. Por um lado, há aqueles que se sentem melhor no ambiente presencial, necessitam do contato físico e dos rituais diários de se arrumar para ir trabalhar, pegar um transporte, estar dentro de uma sala de aula física e tomar um

“cafezinho” na sala dos professores. Por outro, há aqueles que se dão melhor nos espaços digitais, se sentem mais leves, descansados, concentrados, e sem precisar se desgastar com longas viagens nos transportes.

Assim como o ensino em ambientes digitais não é a panaceia para todos os problemas que a educação vivencia, ele também não é a caixa de pandora, fonte de todos os males da educação. Entendo, portanto, que é preciso refletir de maneira bem cuidadosa sobre todas as experiências que foram proporcionadas pelo ensino em ambientes digitais na pandemia. Muitas práticas sociais mudaram. Os estudantes não são mais os mesmos. Os professores não são mais os mesmos. Penso que as práticas de ensino-aprendizagem também não podem permanecer inalteradas. Nessa direção, resgato novamente o que pontua Sibilia (2016) quando defende a necessidade de uma reconciliação entre a instituição escolar do século XIX e as tendências do século XXI. Assim como a pesquisadora, percebo que não é suficiente dar o primeiro passo e cessar o confinamento das quatro paredes por meio da irrupção das tecnologias digitais, é preciso realizar uma tarefa mais laboriosa e reconfigurá-los em ambientes de encontro, diálogos e produção de pensamento, de modo que as vidas que os habitam possam conviver de maneira congruente e encontrar consistência (SIBILIA, 2016). Por essa razão, para que os docentes compreendam as mudanças proporcionadas pelas inovações tecnológicas, é preciso oferecer a eles oportunidades para que reflitam adequadamente e criticamente sobre as possibilidades de uso das diversas tecnologias digitais no ensino.

Outra implicação desta pesquisa é o seu caráter qualitativo, baseado na metodologia de pesquisa narrativa. Conforme apresentado no segundo capítulo desta dissertação, embora o interesse nas experiências decorrentes do ensino em ambientes digitais na pandemia tenha aumentado, ainda existem poucos documentos empíricos e concretos a respeito do tema. Portanto, esse estudo que focaliza as experiências de professores que vivenciaram o ensino remoto na pandemia, considerando a voz e subjetividades desses profissionais, traz contribuições nesse sentido e auxilia no aprofundamento dessas discussões.

Por meio deste trabalho foi possível confirmar também que o cenário proporcionado pela pandemia de COVID-19 contribuiu para agravar o quadro de sofrimento enfrentado pela profissão docente no Brasil, favorecido, muitas vezes, por um fazer cultural e uma rede de conversações fundamentalmente patriarcais, como indica Aragão (2019). O aprofundamento desse mal-estar foi vivenciado em diferentes contextos educacionais - educação superior estadual, educação federal

no Ensino Médio profissional, rede de educação estadual e educação especial na educação básica – como demonstram as experiências dos diferentes docentes que compõem o estudo.

Desse modo, reforço a necessidade de um olhar mais cuidadoso para as crises enfrentadas pelos docentes no Brasil e reitero a importância da promoção de espaços mais acolhedores, baseados no apoio mútuo e na confiança, nos quais os professores possam se sentir mais esperançosos e amparados. Afinal, conforme demonstraram os professores do Grupo de Pesquisa FORTE, esses espaços de acolhimento oportunizam conversações reflexivas que auxiliam no fortalecimento das relações humanas e no enfrentamento dos desafios que assolam a docência.

Por fim, ao retratar as experiências vivenciadas por professores ao ensinar em ambientes digitais na pandemia, espero que esta investigação possa auxiliar pesquisadores a se aprofundarem na compreensão das dificuldades que afetam a vida pessoal e profissional destes e suas consequências para o ensino nesse contexto. Por essa razão, argumento a favor de uma formação reflexiva de professores e de mais pesquisas voltadas para as inter-relações entre linguagem reflexiva, emoções e práticas de ensino. Nessa direção, entendo que a presente pesquisa apresenta alguns desdobramentos que podem ser realizados. Assim, faço as seguintes sugestões para pesquisas futuras na área:

(1) pesquisas que analisem de que forma o ensino em ambientes digitais na pandemia impactou o fazer docente após o retorno às aulas presenciais;

(2) pesquisas que investiguem a influência do retorno ao ensino presencial nas emoções de professores.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, R. C. **São as histórias que nos dizem mais: emoção, reflexão e ação na sala de aula.** 2007. 287 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2007.

ARAGÃO, R. C. Emoções e ações de professores ao falar inglês no WhatsApp. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 17, p. 83-112, 2017.

ARAGÃO, R. C.; PAIVA, V. L. M. O.; GOMES JUNIOR, R. Emoções no desenvolvimento de habilidades orais com tecnologias digitais. **Calidoscópio**, v. 15, p. 557-566, 2017.

ARAGÃO, R. C. Linguajar e emocionar os tempos de crise na formação de professores de línguas. In: SILVA, W. M.; SILVA, W. R.; CAMPOS D. M. **Desafios da formação de professores na Linguística Aplicada.** São Paulo: Pontes Editores. 2019. p. 243-276.

ARAGÃO, R. C. A pesquisa em linguagem e tecnologia no ensino de inglês no nordeste do Brasil. **Texto Livre**, v.13, p. 241-274, 2020

ARAGÃO, R. C. **Do luto à luta, do medo à esperança: pensamento sistêmico e decolonial para linguajar as crises.** 2020. Projeto de Pesquisa. Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus. 2020.

ARAGÃO, R. C.; DIAS, I. F. Tecnologias digitais, biologia do conhecer e pesquisa-ação no ensino de línguas. **Texto Livre**, v. 11, p. 135-159, 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/12730>. Acesso em: 2 mar. 2021.

ARANTES, M. M. (org). **Pandemia e Pandemônio: Reflexões sobre educação emocional em tempos de coronavírus.** Recife: Ed. UFPE, 2020. Disponível em: <http://www.editoraufpe.com.br/pandemia-e-pandemonio-reflexoes-sobre-a-educacao-emocional-em-tempos-de-coronavirus/>, acesso em 30 de setembro de 2021.

BARCELOS, A. M F. Compreendendo a pesquisa (de) narrativa.. In: JUNIOR, R. G. C. **Pesquisa narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas.** São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. p.17-37.

BARCELOS, A. M. F.; ARAGÃO, R. C. Emotions in Language Teaching: a review of studies on teacher emotions in Brazil. **Chinese Journal of Applied Linguistics**, v. 41, p. 506-531, 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução CNS nº. 466 de 12 de dezembro de 2012.

BRASIL, T. L. Resiliência Integral e Educação Emocional: cocriando em tempos de pandemia. In: ARANTES, M. M. **Pandemia e Pandemônio**: Reflexões sobre educação emocional em tempos de coronavírus. Recife: Ed. UFPE, 2020. Disponível em: <http://www.editoraufpe.com.br/pandemia-e-pandemonio-reflexoes-sobre-a-educacao-emocional-em-tempos-de-coronavirus/>, acesso em 30 de setembro de 2021.

CAJAZEIRA, R. V. **Crenças e Emoções nas identidades de professores/alunos do PARFOR Inglês da UESC**. 2015. 114f. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguagens e Representações) - Universidade Estadual de Santa Cruz.

CHIQUETTI, T. C. Distanciamento social: da ansiedade ao amadurecimento emocional. In: ARANTES, M. M. **Pandemia e Pandemônio**: Reflexões sobre educação emocional em tempos de coronavírus. Recife: Ed. UFPE, 2020. Disponível em: <http://www.editoraufpe.com.br/pandemia-e-pandemonio-reflexoes-sobre-a-educacao-emocional-em-tempos-de-coronavirus/>, acesso em 30 de setembro de 2021.

CLANDININ, D. J.; CONELLY, F. M. **Pesquisa narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

COELHO, H. S. **Experiências, emoções e transformações na educação continuada**. 2011. 176f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2011.

CONCEIÇÃO, M. P. O si mesmo como um outro: identidades em narrativas visuais de aprendizes de português como segunda língua. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n. (59.2): 1339-1372, 2020.

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

GOLIN, J. Frustração e adaptação ao novo. In: ARANTES, M. M. **Pandemia e Pandemônio: Reflexões sobre educação emocional em tempos de coronavírus**. Recife: Ed. UFPE, 2020. Disponível em: <http://www.editoraufpe.com.br/pandemia-e-pandemonio-reflexoes-sobre-a-educacao-emocional-em-tempos-de-coronavirus/>, acesso em 30 de setembro de 2021.

INSFRAN *et al.* Educação e Democracia em Tempos de Pandemia. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, v. 6 - n. Especial II – p. 166-187, 2020.

KALAJA, P.; DUFVA, H; ALANEN, R. Experimenting with visual narratives. In: BARKHUIZEN, G. (ed.). **Narrative Research in Applied Linguistics**. Cambridge: Cambridge University Press, p. 105-131, 2013.

KALAJA *et al.* Visual methods in Applied Language Studies. **Applied Linguistics Review**. Jyväskylä, v.9 – special issue – p.157-176, 2018.

LEMOS, L. S. **Estratégias de Ensino/aprendizagem com o WhatsApp: emoções e multiletramentos**. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguagens e Representações) - Universidade Estadual de Santa Cruz, 2017.

LUDOVICO *et al.* COVID-19: desafios dos docentes na linha de frente da educação. **Interfaces Científicas**. Aracaju, v.10, n.1, p. 58-74, 2020.

MARTINS, S. T. A. **O Impacto do PDPI nas emoções-identidades de professores de inglês**. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguagens e Representações) - Universidade Estadual de Santa Cruz.

MATURANA, H.; VERDEN-ZÖLLER, G.. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia**. Traduzido por Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Atenas, 2009.

MATURANA, H.; VARELA, F. **A Árvore do Conhecimento**. São Paulo: Editorial Psy II, 1995.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

MATURANA, H. **Ontologia del Conversar**. Revista Terapia Psicológica, nº10. Santiago de Chile, 1988.

MELLO, D. Pesquisa narrativa e formação de professores. In: JUNIOR, R. G. C. **Pesquisa narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas**. Ronaldo Corrêa Gomes Junior - organizador. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. p.38-62.

NOVA ESCOLA. **A situação dos professores no Brasil durante a pandemia**. Disponível em: <<https://www.andes.org.br/diretorios/files/renata/junho/ne-pesquisa-professor-final-1.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2021.

OLIVEIRA, E. C.; SANTOS, V. M. Adoecimento mental docente em tempos de pandemia. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.4, p. 39193-39199.

OLIVEIRA, S. S.; SILVA, O. S. F.; SILVA, M. J. O. Educar na incerteza e na urgência: implicações do ensino remoto ao fazer docente e a reinvenção da sala de aula. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v.10, n.1, p. 25-40, 2020.

PAIVA, V. L. M. O. Tecnologias digitais no ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista da Abralin**, v. 18, n. 1, p. 02-26, 2019.

PAIVA, V. L. M. O. Ensino remoto ou ensino à distância: efeitos da pandemia. **Estudos Universitários: revista de cultura**, Recife, v. 37, n.1/2, p.58-70, 2020.

PAIVA, V. L. M. O. Tecnologia digital em época de pandemia. **Cadernos de Linguística**, v. 2, n.1, p. 01-12, 2021.

PONTES, F.R.; ROSTAS, M.H.S.G. Precarização do trabalho do docente e adoecimento: COVID-19 e as transformações no mundo do trabalho, um recorte investigativo. **Revista Thema**. Pelotas, v.18, p. 278-300, 2020.

REZENDE, T. C. **Autoestudo sobre as emoções de uma professora de inglês em uma escola pública**. Dissertação (Mestrado em Letras). 2014. Universidade Federal de Viçosa.

RIVOLTELLA, P. C. Prefácio. In: QUARTIERIO, E. M.; BONILLA, M. H. S.; FANTIN, M. (Orgs.). **Projeto UCA: entusiasmos e desencantos de uma política pública**. Salvador: EDUFBA, 2015, p.7-10.

ROSE, G. **Visual Methodologies: an Introduction to the interpretation of visual materials**. Londres: Sage, 2001.

SIBILIA, P. Entre redes y paredes: enseñar y aprender em la cultura digital. In: LUGO, M. T. (Org.). **Entornos digitales y políticas educativas: dilemas y certezas**. Buenos Aires: IPE-UNESCO, 2016, p. 201-224.

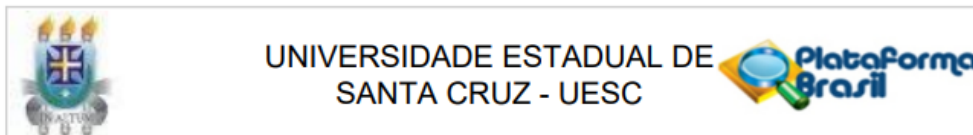
SILVA, F. F. **As emoções no processo de formação inicial de licenciandos em Espanhol na UESC**. 115 f. 2020. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguagens e Representações) - Universidade Estadual de Santa Cruz.

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: Linguagens e Representações) - Universidade Estadual de Santa Cruz.

SOUZA, N. E. **Emoções entre o ser-aluno e o ser-professor: transformações entre o aprender e ensinar**. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguagens e Representações) - Universidade Estadual de Santa Cruz.

VIEIRA, L. M. F; FALCIANO, B. T. Docência na educação infantil durante a pandemia: percepções de professoras e professores. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 14, n. 30, p. 788-805, set./dez. 2020.

ANEXO A – PARECER N. 5.025.798 – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP/UESC)



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Emoções de professores ao ensinar em ambientes digitais na pandemia

Pesquisador: Luan Lins Guanaes

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 50816121.0.0000.5526

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Santa Cruz

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

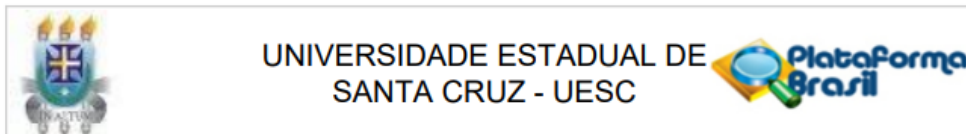
Número do Parecer: 5.025.798

Apresentação do Projeto:

O protocolo CAAE: 50816121.0.0000.5526 intitulado Emoções de professores ao ensinar em ambientes digitais na pandemia, trabalho de Mestrado do PPGL/UESC sob a responsabilidade do pesquisador Luan Lins Guanaes, trata-se de uma investigação qualitativa apoiada na pesquisa narrativa. Serão convidados 14 professores-pesquisadores do grupo de pesquisa FORTE – Formação, Linguagens, Tecnologias e Emoções – da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Na primeira etapa aplicaremos um questionário, com o objetivo de conhecer a realidade e as experiências dos professores-pesquisadores que aceitarem participar do nosso projeto. As respostas fornecidas nesse questionário servirão de base para o desenvolvimento das etapas seguintes da pesquisa. A segunda fase da pesquisa consistirá na produção de narrativas visuais, desenhadas à mão livre pelos participantes. Após a conclusão dessa tarefa, serão realizadas entrevistas individuais por meio de recursos digitais, que terão como objetivo explorar os desenhos em questão. A terceira etapa da pesquisa, por sua vez, será destinada à escrita dessas narrativas pelos participantes. Nesse sentido, é importante esclarecer a todos os participantes que será garantida sua total integridade e anonimato, bem como a preservação dos dados que possam identifica-los. Além disso, para minimizar a sensação de exposição individual, os participantes terão a oportunidade de escolher um nome fictício, caso assim queiram, de modo a assegurar a confidencialidade e sigilo identitário.

Por fim, na quarta etapa, apoiados, principalmente, nos fundamentos da Biologia do Conhecer (BC)

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: 5.025.798

a que se articulamos nossa pesquisa sobre emoções na Linguística Aplicada, realizaremos a análise das entrevistas e das narrativas desenvolvidas pelos professores-pesquisadores, por meio de uma interpretação qualitativa dos dados.

Objetivo da Pesquisa:

OBJETIVO GERAL

O objetivo geral dessa proposta é investigar e compreender as emoções de professores em suas interações ao ensinar online, durante o contexto de pandemia.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar as emoções dos professores e os fatores que desencadeiam mudanças em seu emocionar;
- Compreender de que forma as emoções modulam o agir e a forma ensinar desses professores;
- Refletir se, de alguma forma, o ensino em ambientes digitais contribui para agravar o sofrimento docente, ao mobilizar emoções como tristeza, medo e desconfiança;
- Pensar estratégias docentes que permitam a superação dos quadros de sofrimento por meio de emoções positivas que apontem para contextos de esperança.

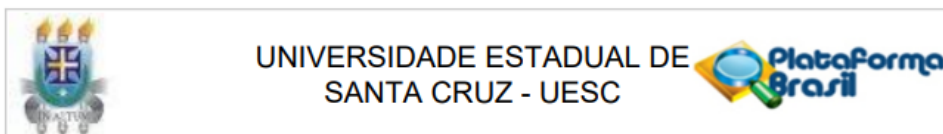
Avaliação dos Riscos e Benefícios:

No decorrer de uma pesquisa participativa, os/as participantes estão sempre sujeitos a potenciais riscos, como, por exemplo, o sentimento de constrangimento e desconfiança que podem ser ocasionados devido à exposição da vida do/da participante, das histórias que contarão ou diante de algumas perguntas realizadas durante a aplicação de questionários e entrevistas. Essas questões serão resolvidas pelo pesquisador de forma dialógica e explicativa, garantindo total sigilo quanto às informações de nomes, imagens ou quaisquer outros dados pessoais. Além disso, os participantes adotarão um nome fictício, de modo que suas identidades sejam preservadas. Outro fator que pode gerar desconforto é o tempo que os envolvidos precisarão dedicar à pesquisa. Para amenizar esse aspecto, buscaremos respeitar a rotina dos participantes, adequando o horário de nossos encontros ao período de disponibilidade de cada um. Cabe destacar ainda que a pesquisa será desenvolvida de forma remota, dispensando a necessidade de encontros presenciais e não colocando em risco a saúde dos participantes.

Quanto aos benefícios, entendemos que essa investigação trará contribuições para a comunidade acadêmica e a comunidade em geral. Ao realizar uma pesquisa que busca dar mais visibilidade às emoções dos profissionais que, diariamente, realizam o trabalho docente em ambientes digitais no

Ativar
Acesse t

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: 5.025.798

contexto da pandemia, acreditamos que os potenciais benefícios do nosso trabalho sejam:

a) O fortalecimento dos sujeitos envolvidos na pesquisa a partir das reflexões que farão sobre suas práticas, haja vista que o processo reflexivo se configura enquanto uma ação libertadora, fundamental para que haja transformações;

b) A possibilidade de gerar um impacto positivo no local de serviço dos docentes que participarem da pesquisa, uma vez que, ao compreenderem e refletirem sobre suas emoções, eles poderão decidir mudar ou não determinadas ações;

A produção de conhecimento no campo de pesquisas em Linguística Aplicada acerca da formação de professores e do ensino e aprendizagem mediado pelas tecnologias digitais, destacando a necessidade e a importância de mais trabalhos que se dediquem a investigação de emoções de professores no contexto causado pela pandemia de COVID-19.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

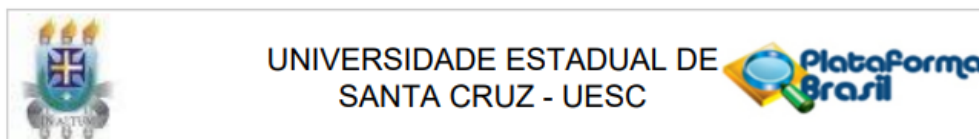
Trata-se de um trabalho interessante e bem viável para o momento pois os dados serão coletados por meio de suportes digitais, o pesquisador faz parte grupo de pesquisa FORTE – Formação, Linguagens, Tecnologias e Emoções – da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), onde 14 professores serão os participantes convidados. O processo de consentimento está descrito como num primeiro contato virtual com os professores do grupo de pesquisa FORTE serão apresentados os esclarecimentos sobre os objetivos e metodologias desse trabalho, efetivando o convite e, em seguida, apresentando o TCLE.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Acusamos que no retorno do protocolo 50816121.0.0000.5526, são apresentados os seguintes documentos, nos termos descritos abaixo:

1. Ofício ao CEP apresentando os procedimentos para a correção das pendências elencadas;
2. Folha de Rosto com as assinaturas do pesquisador responsável e do Coordenador do PPGL da Universidade Estadual de Santa Cruz;
3. PB Informações Básicas do Projeto bem detalhado com cronograma e orçamento, com a alteração solicitada nas pendências;
4. Declaração de Responsabilidade do Pesquisador responsável, com assinatura e CPF do mesmo;
5. Declaração de Comprometimento do Pesquisador para submeter, através de Emenda, na Plataforma Brasil os documentos originais devidamente assinados, carimbados e escaneados, assim que flexibilizar o distanciamento social imposto pela Pandemia do novo Coronavírus;
6. Projeto de Pesquisa muito bem detalhado sem ressalvas com cronograma;
7. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, documento único para todos(as) convidados

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: 5.025.798

- (as), com as alterações solicitada nas pendências;
8. Currículos dos Pesquisadores (02);
 9. Cronograma Geral da Pesquisa apresentado no projeto e no documento PB Informações Básicas do Projeto;
 10. Orçamento da Pesquisa apresentado no documento PB Informações Básicas do Projeto;
 11. Um documento de Instrumento de Coleta de dados contendo: Questionário Inicial, Narrativa Visual, Roteiro para Escrever a Narrativa Autobiográfica, Entrevista Semiestruturada e Questionário Final;
 12. Carta de Anuência assinada pelo Coordenador do PPGL da Universidade Estadual de Santa Cruz.

Recomendações:

Não são apontadas recomendações de execução opcional.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Consideramos satisfatórias as correções apresentadas para as pendências elencadas no parecer anterior.

Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião realizada em 6 de outubro de 2021, o Comitê de Ética em Pesquisa da UESC avaliou as respostas ao parecer com pendências de número 5.025.783, do projeto "Emoções de professores ao ensinar em ambientes digitais na pandemia", CAAE 50816121.0.0000.5526, de autoria de Luan Lins Guanaes, e considerou que todos os aspectos atinentes foram 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_1722456.pdf	28/09/2021 10:12:59		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa_Detalhado_.docx	28/09/2021 10:12:42	Luan Lins Guanaes	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	TCLÉ.docx	27/09/2021 17:41:45	Luan Lins Guanaes	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



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
SANTA CRUZ - UESC



Continuação do Parecer: 5.025.798

Ausência	TCLE.docx	27/09/2021 17:41:45	Luan Lins Guanaes	Aceito
Outros	OFICIO_CEP_LUAN_GUANAES.pdf	16/09/2021 12:23:50	Luan Lins Guanaes	Aceito
Outros	Declaracao_de_Comprometimento.pdf	16/09/2021 12:22:13	Luan Lins Guanaes	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_de_Responsabilidade.pdf	16/09/2021 12:21:02	Luan Lins Guanaes	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	03/06/2021 17:13:20	Luan Lins Guanaes	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes_Rodrigo_Camargo_Aragao.pdf	03/06/2021 17:06:41	Luan Lins Guanaes	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Carta_de_anuencia.pdf	03/06/2021 17:05:00	Luan Lins Guanaes	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes_Luan_Guanaes.pdf	12/04/2021 15:23:46	Luan Lins Guanaes	Aceito
Outros	Instrumento_Coleta_de_dados.pdf	12/04/2021 15:19:01	Luan Lins Guanaes	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ILHEUS, 07 de Outubro de 2021

Assinado por:
Maria Cristina Rangel
(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

ANEXO B – QUESTIONÁRIO INICIAL

Pesquisador: Luan Lins Guanaes

Mestrando PPGL- UESC

Orientador: Profº Drº Rodrigo Camargo Aragão

Identificação

Nome: _____.

Pseudônimo _____.

Idade _____.

- 1- Como você descreve sua formação acadêmica? Escreva um breve comentário sinalizando seu grau, curso(s) realizado(s) e instituições nas quais estudou.
- 2- Há quanto você exerce a profissão docente? Em algumas linhas, fale sobre sua experiência.
- 3- No momento, você atua em instituições públicas ou privadas? A qual público você ensina?
- 4- Caso tenha contato com o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, em que séries atua?
- 5- Quais disciplinas você ministra?
- 6- Você já havidado conduzido aulas online antes da pandemia?
- 7- Durante sua formação - nos cursos acadêmicos e nas instituições para as quais trabalhou - você teve contato com as Tecnologias de Informática e Comunicações (TICs) ou com métodos voltados para o ensino remoto? Explique.
- 8- Qual era o seu contato com as TICs e com o ensino remoto antes da Pandemia?
- 9- O que o levou a ministrar aulas online?
- 10- Como você avalia a experiência de trabalhar com o ensino à distância?
- 11- Qual é o seu pensamento a respeito da saúde e bem-estar docente, no Brasil?
- 12- De que forma você classificaria sua saúde emocional neste momento em comparação ao período pré-pandemia?
- 13- Quais foram as dificuldades que você enfrentou durante o tempo em que ensinou online?

ANEXO C – NARRATIVA VISUAL

Pesquisador: Luan Lins Guanaes

Mestrando PPGL- UESC

Orientador: Profº Drº Rodrigo Camargo Aragão

Identificação

Nome: _____.

Pseudônimo _____.

1- Por meio de uma imagem desenhada à mão livre, apresente um desenho capaz de representar como você se sente ao ensinar online.

A large empty rectangular box with a thin black border, intended for the student to draw a visual representation of how they feel about online teaching.

2- Reflita sobre a sua ilustração. Em seguida, elabore uma breve descrição acerca do desenho feito.

ANEXO D – ROTEIRO PARA ESCREVER A NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA¹

Pesquisador: Luan Lins Guanaes

Mestrando PPGL- UESC

Orientador: Profº Drº Rodrigo Camargo Aragão

Caro(a) participante, este roteiro servirá como um guia na elaboração da sua narrativa autobiográfica. Desse modo, tente escrever um texto contando a sua história e relatando acontecimentos que você julga importantes em sua trajetória enquanto professor, no período da Pandemia de COVID-19.

- **Parte 1:** Conte um pouco sobre sua história pessoal e sobre suas experiências docentes no período pré-pandemia (conte onde nasceu, onde mora, com quem, coisas que lhe interessam, como era sua relação com a docência e com o seu local de trabalho...).
- **Parte 2:** Discorra sobre o início da pandemia. De que forma esse momento te impactou? Como foi o processo de transição e adaptação das atividades presenciais para as aulas virtuais? Como foram as primeiras semanas de trabalho? Descreva possíveis emoções, dificuldades e aspectos positivos vivenciados nesse momento.
- **Parte 3:** Relate as experiências que vivenciou como professor ao ensinar nos espaços virtuais. Você observou alguma mudança de postura em relação à sua prática e à forma como se sentia quando ensinava presencialmente? Houve mudanças em suas aulas (no que diz respeito à dinâmica, metodologia, etc)? Quais? Quais foram os maiores desafios que você enfrentou? Quais motivações te levaram a superar os desafios encontrados?

¹ Roteiro adaptado de ARAGÃO (2007) e MARTINS (2017).

ANEXO E – QUESTIONÁRIO FINAL²

Pesquisador: Luan Lins Guanaes

Mestrando PPGL- UESC

Orientador: Profº Drº Rodrigo Camargo Aragão

Identificação

Nome: _____.

Pseudônimo _____.

1- Como você avalia a utilidade desta experiência de refletir sobre suas emoções ao ensinar online nos tempos de Pandemia?

2- Essas reflexões favoreceram alguma mudança na sua visão sobre o ensino remoto? Por que?

3- Descreva um aspecto que você considerou como positivo e outro negativo de refletir sobre as emoções em suas interações ao ensinar online, considerando o cenário pandêmico.

4- Você já fez alguma coisa parecida antes?

5- Para você o processo de compreender e refletir sobre suas emoções pode contribuir para uma transformação positiva em sua prática? De que forma?

6- Compare-se consigo próprio antes de começar esta pesquisa. Como você mudou? Descreva esta mudança.

7- Em sua opinião, uma pesquisa acerca do impacto causado pela pandemia nas experiências em sala de aula e nas emoções de professores pode auxiliar outros docentes? Por qual motivo?

8- De que forma você avalia esse projeto? O que você acha que poderia ser melhorado, acrescentado ou alterado?

² Questionário adaptado de ARAGÃO (2007).