



**Universidade de Brasília – UnB**  
**Instituto de Letras – IL**  
**Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET**  
**Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PGLA**

**CRENÇAS, EMOÇÕES E AÇÕES DE PROFESSORES DE ESPANHOL EM  
FORMAÇÃO INICIAL APÓS O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL**

**THALITA SALLY TRAVASSOS DE SANTANA**

**Brasília-DF**  
**2023**

**THALITA SALLY TRAVASSOS DE SANTANA**

**CRENÇAS, EMOÇÕES E AÇÕES DE PROFESSORES DE ESPANHOL EM  
FORMAÇÃO INICIAL APÓS O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPGLA) do Instituto de Letras (IL) da Universidade de Brasília (UnB) como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Área de concentração: Linguagem, Práticas Sociais e Educação

Linha de pesquisa: Ensino, aprendizagem e formação de professores de línguas

Orientador: Prof. Dr. Yûki Mukai

**Brasília-DF  
2023**

## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA E CATALOGAÇÃO

SANTANA, Thalita Sally Travassos de. **Crenças, emoções e ações de professores de espanhol em formação inicial após o ensino remoto emergencial.** Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 212 f. Dissertação de Mestrado.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

SS232c Santana, Thalita Sally Travassos de  
Crenças, emoções e ações de professores de espanhol em  
formação inicial após o ensino remoto emergencial / Thalita  
Sally Travassos de Santana; orientador Yuki Mukai. --  
Brasília, 2023.  
212 p.

Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) --  
Universidade de Brasília, 2023.

1. Crenças. 2. Emoções. 3. Ações. 4. Professores em  
formação inicial. 5. Língua espanhola. I. Mukai, Yuki,  
orient. II. Título.

THALITA SALLY TRAVASSOS DE SANTANA

**CRENÇAS, EMOÇÕES E AÇÕES DE PROFESSORES DE ESPANHOL EM  
FORMAÇÃO INICIAL APÓS O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPGLA) do Instituto de Letras (IL) da Universidade de Brasília (UnB) como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Área de concentração: Linguagem, Práticas Sociais e Educação

Linha de pesquisa: Ensino, aprendizagem e formação de professores de línguas.

Defendida e aprovada com distinção e louvor por:

---

Prof. Dr. Yûki Mukai – PPGLA/Universidade de Brasília (Orientador)

---

Profa. Dra. Mariney Pereira da Conceição – PPGL/Universidade de Brasília  
(Examinador interno)

---

Prof. Dr. Fabiano Silvestre Ramos – PPGLC/Universidade Federal da Bahia  
(Examinador externo)

---

Profa. Dra. Yamilka Rabasa Fernandez – PPGLA/Universidade de Brasília  
(Examinador suplente)

Brasília, 31 de janeiro de 2023

*Porque o Poderoso  
me fez grandes coisas.  
Santo é o seu nome.*

*A sua misericórdia  
vai de geração em geração  
sobre os que o temem.*

*Lucas 1:49-50  
(O Cântico de Maria)*

*Aos meus amados pais, Gildo e Salete,  
que sempre me apoiaram e me incentivaram.*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus, autor da vida, que, na sua infinita bondade e misericórdia, me sustentou e me capacitou durante toda a jornada do mestrado, desde a elaboração do pré-projeto até a finalização deste trabalho, e permitiu que este sonho se tornasse realidade.

Aos meus pais, Gildo e Salete, por todo o apoio, incentivo e acolhimento durante esta jornada que, em muitos momentos, não foi fácil.

Ao Instituto Federal de Brasília (IFB), pela concessão do afastamento remunerado para qualificação, que foi de suma importância para a conclusão do mestrado e para a escrita da dissertação.

Ao meu campus e ao colegiado do curso de Letras-Espanhol, pelo apoio e pela aprovação do afastamento remunerado para qualificação.

Às participantes da pesquisa Dandara, Dias, Nena e Raiane, que gentilmente aceitaram participar deste trabalho e contribuíram de maneira inestimável com esta pesquisa.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Yûki Mukai, por ter me ajudado durante toda essa trajetória com sua valiosa orientação e também com apoio, incentivo e motivação. Agradeço por tudo o que aprendi e levarei como inspiração para a minha prática docente a sua paciência e acolhimento com os alunos.

Aos professores do PGLA com quem tive o prazer de conviver e de ter aulas que muito contribuíram para o meu crescimento acadêmico e profissional, Yûki Mukai, Mariana Mastrella-de-Andrade, Fidel Armando Cañas, Yamilka Rabasa, Kyoko Sekino.

Às professoras Dra. Mariney Conceição e Dra. Kyoko Sekino, pelas importantes contribuições e sugestões durante o exame de qualificação.

Aos professores Dr. Fabiano Ramos, Dra. Mariney Conceição e Dra. Yamilka Rabasa, por terem aceitado fazer parte da banca de defesa.

À professora Salete de Ciências Físicas e Biológicas da sexta série, que, em uma de suas aulas, falou para aquela turma tão jovem de escola pública sobre a importância da educação pública, sobre a Universidade de Brasília (UnB) e sua forma de ingresso pelo Programa de Avaliação Seriada (PAS). Naquele momento estabeleci meu primeiro grande objetivo de vida, que foi o de ingressar na UnB pelo PAS e que graças a Deus consegui. Não sabia eu, mas naquele dia também foi plantada a semente do amor e da luta pela educação pública e que germinaria anos mais tarde.



## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo geral investigar as crenças, emoções e ações de professores em formação inicial de um curso de licenciatura em Letras-Espanhol em relação à própria aprendizagem de língua espanhola após passarem pelo contexto de ensino remoto emergencial. Com a intenção de alcançar o que propõe o objetivo geral, este trabalho tem três objetivos específicos: 1) investigar as crenças e as ações dos professores em formação inicial em relação à própria aprendizagem de língua espanhola; 2) identificar as emoções dos professores em formação inicial sobre sua aprendizagem de língua espanhola; 3) verificar a relação entre as crenças, emoções e ações dos professores em formação inicial participantes da pesquisa em relação à própria aprendizagem da língua espanhola. Este trabalho se fundamenta em Barcelos (2001, 2004, 2006a, 2006b, 2007, 2013), Conceição (2004), Horwitz (1985, 1987), Kalaja (1995), Kalaja *et al.* (2016), Mukai (2014), Oxford (1990), Pajares (1992), Ramos (2011), Vieira-Abrahão (2004), Wenden (1987, 1998, 1999), Woods (2003), entre outros, em seu aporte teórico sobre crenças e ações; e sobre fatores afetivos, emoções e sentimentos se embasa em Aragão (2005, 2011), Arnold (1998, 2011), Arnold e Brown (1999), Barcelos (2015), Damásio (2012, 2015), Dörnyei (1994), Mastrella-de-Andrade (2011, 2011a), Maturana (2009, 2014), Ramos (2020), Stevick (1999), entre outros. A pesquisa está inserida no paradigma qualitativo-interpretativo e utiliza como método o estudo de caso, empregando a abordagem contextual dos estudos de crenças. Este estudo foi realizado com quatro professoras de espanhol em formação inicial do curso de Letras-Espanhol do Instituto Federal de Brasília. Os instrumentos para coleta de dados foram o questionário misto, o autorrelato e a entrevista semiestruturada. Os resultados desta pesquisa mostraram, de maneira geral, que as participantes da pesquisa acreditam que houve pouca ou quase nenhuma aprendizagem de língua espanhola no período de ensino remoto emergencial e que isso se deve ao cansaço e à alta demanda de atividades e trabalhos durante o período. Desse modo, elas acreditam que usavam o tempo apenas para cumprir os prazos de entrega das atividades e não para aprender a língua. Também apontaram insatisfação com as metodologias de ensino utilizadas nas aulas, o que gerou nelas desmotivação. Foi possível verificar que crenças e emoções se relacionavam, não sendo possível identificar qual surgiu primeiro, e influenciavam as ações empregadas pelas participantes, durante o ensino remoto emergencial e o posterior retorno ao ensino presencial, para a aprendizagem da língua espanhola.

**Palavras-chave:** Crenças. Emoções. Ações. Professores em formação inicial. Língua espanhola.

## ABSTRACT

The general objective of the present work is to investigate the beliefs, emotions, and actions of teachers in initial teacher training during an undergraduate degree course in Spanish in relation to their own Spanish language learning after passing through a situation of emergency remote teaching. To achieve the general objective, this work has three specific objectives: 1) investigate the beliefs and actions of teachers in initial training in relation to their own Spanish language learning; 2) identify the emotions of teachers undergoing initial training concerning their Spanish language learning; 3) verify the relationship between the beliefs, emotions, and actions of teachers in initial training participating in the research in relation to their own Spanish language learning. This work is based on Barcelos (2001, 2004, 2006a, 2006b, 2007, 2013), Conceição (2004), Horwitz (1985, 1987), Kalaja (1995), Kalaja *et al.* (2016), Mukai (2014), Oxford (1990), Pajares (1992), Ramos (2011), Vieira-Abrahão (2004), Wenden (1987, 1998, 1999), Woods (2003), among others, in their theoretical contribution to research in beliefs and actions; and on affective factors, emotions, and feelings, it is based on Aragão (2005, 2011), Arnold (1998, 2011), Arnold and Brown (1999), Barcelos (2015), Damásio (2012, 2015), Dörnyei (1994), Mastrella-de-Andrade (2011, 2011a), Maturana (2009, 2014), Ramos (2020), Stevick (1999), among others. The study is based on the qualitative-interpretative paradigm and its method is the case study, using the contextual approach to belief studies. This study was carried out with four Spanish teachers undergoing initial teacher training during a degree in Letters (Spanish) course at the Federal Institute of Brasília. The instruments for data collection were the mixed questionnaire, self-report and semi-structured interview. The results of this research showed, in general, that the survey participants believe that there was little to no Spanish language learning during the period of emergency remote teaching and that this is due to fatigue and the high demand for activities and work during the period. Thus, they believe that they used the time only to meet the deadlines for the delivery of activities and not to learn the language. They also pointed out dissatisfaction with the teaching methodologies used in the classes, which demotivated them. It was possible to observe that beliefs and emotions were linked, but it was impossible to tell which came first; and they influenced the actions taken by the participants throughout the emergency remote instruction and the later return to face-to-face Spanish education.

**Keywords:** Beliefs. Emotions. Actions. Teachers undergoing initial training. Spanish language.

## RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo general investigar las creencias, emociones y acciones de profesores en formación inicial de una carrera de Licenciatura de Letras Español en relación con su propio aprendizaje de la lengua española luego de atravesar el contexto de la enseñanza remota de emergencia. Con la intención de lograr lo que propone el objetivo general, este trabajo tiene tres objetivos específicos: 1) investigar las creencias y las acciones de los profesores en formación inicial en relación con su propio aprendizaje de la lengua española; 2) identificar las emociones de los profesores en formación inicial sobre su aprendizaje de lengua española; 3) verificar la relación entre las creencias, emociones y acciones de los profesores en formación inicial que participaron de la investigación en relación con su propio aprendizaje de la lengua española. Este trabajo se basa en Barcelos (2001, 2004, 2006a, 2006b, 2007, 2013), Conceição (2004), Horwitz (1985, 1987), Kalaja (1995), Kalaja *et al.* (2016), Mukai (2014), Oxford (1990), Pajares (1992), Ramos (2011), Vieira-Abrahão (2004), Wenden (1987, 1998, 1999), Woods (2003), entre otros, en su aporte teórico sobre creencias y acciones; y en factores afectivos, emociones y sentimientos se basa en Aragão (2005, 2011), Arnold (1998, 2011), Arnold y Brown (1999), Barcelos (2015), Damásio (2012, 2015), Dörnyei (1994), Mastrella-de-Andrade (2011, 2011a), Maturana (2009, 2014), Ramos (2020), Stevick (1999), entre otros. La investigación se inserta en el paradigma cualitativo-interpretativo y utiliza como método el estudio de caso, empleando el enfoque contextual de los estudios de creencias. Este estudio fue realizado con cuatro profesoras en formación inicial de Letras Español del Instituto Federal de Brasília. Los instrumentos para la recolección de datos fueron el cuestionario mixto, el autoinforme y la entrevista semiestructurada. Los resultados de esta investigación mostraron, en general, que las participantes de la investigación creen que hubo poco o casi ningún aprendizaje de la lengua española en el período de enseñanza remota de emergencia y que esto se debe a la fatiga y a la alta demanda de actividades y trabajo durante el período. Por lo tanto, creen que utilizaron el tiempo solamente para cumplir con los plazos de entrega de actividades y no para aprender el idioma. También señalaron insatisfacción con las metodologías de enseñanza utilizadas en las clases, lo que generó desmotivación. Fue posible verificar que las creencias y las emociones estaban relacionadas, aunque no fue posible identificar cuál apareció primero, e influían en las acciones realizadas por las participantes durante la enseñanza remota de emergencia y el posterior retorno a la enseñanza presencial, para el aprendizaje de la lengua española.

**Palabras clave:** Creencias. Emociones. Acciones. Profesores en formación inicial. Lengua española.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Principais características das estratégias de aprendizagem .....	40
Quadro 2 – Resumo das estratégias de aprendizagem diretas e indiretas .....	41
Quadro 3 – Componentes curriculares cursados durante o ensino remoto emergencial .....	68
Quadro 4 – Componentes curriculares do 7º período .....	69
Quadro 5 – Perfil das participantes da pesquisa .....	71
Quadro 6 – Data de entrega dos instrumentos questionário e autorrelato .....	78
Quadro 7 – Data e duração das entrevistas .....	78
Quadro 8 – Resumo das crenças, emoções e ações da participante Dias .....	139
Quadro 9 – Resumo das crenças, emoções e ações da participante Raiane .....	141
Quadro 10 – Resumo das crenças, emoções e ações da participante Nena .....	142
Quadro 11 – Resumo das crenças, emoções e ações da participante Dandara .....	144

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BALLI	<i>Beliefs About Language Learning Inventory</i>
DF	Distrito Federal
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ETB-BSB	Escola Técnica de Brasília
IFB	Instituto Federal de Brasília
IF	Instituto Federal
L2	Segunda língua
LA	Linguística Aplicada
LE	Língua Estrangeira
NEAD	Ambiente virtual de aprendizagem (EAD) do IFB
OGEL	Operação Global de Ensino de Línguas
SISU	Sistema de Seleção Unificada

## CONVENÇÕES PARA TRANSCRIÇÃO

Para transcrição das entrevistas semiestruturadas, foram utilizadas as convenções a seguir, baseadas em Marcuschi (2003):

/.....	Truncamento ou interrupção da fala
(.).....	Pausa
(+ ).....	Pausa longa
:: ou mais.....	Prolongamento de vogal ou consoante
eh, ah, hum, hã.....	Pausas preenchidas
Maiúscula.....	Entoação enfática
“”.....	Citação ou referência à fala de outros
(* ).....	Palavra incompreensível
(** ).....	Trecho incompreensível
(... ).....	Trecho anterior/posterior suprimido
[... ].....	Trecho eliminado
(( )).....	Comentário descritivo do transcritor

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO .....	16
1.1 Objetivos .....	19
1.2 Perguntas de pesquisa.....	20
1.3 Organização do trabalho .....	20
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	22
2.1 Crenças .....	23
2.1.1 Histórico dos estudos sobre crenças em Linguística Aplicada .....	23
2.1.2 Conceito de crenças em Linguística Aplicada .....	25
2.1.3 Crenças de professores de línguas em formação inicial .....	31
2.1.4 Relação entre crenças e ações na aprendizagem de línguas .....	37
2.2 Emoções .....	44
2.2.1 Emoções e sentimentos .....	45
2.2.2 Emoções e aprendizagem de línguas .....	50
3 METODOLOGIA DE PESQUISA .....	58
3.1 Método e natureza da pesquisa .....	58
3.1.1 Pesquisa qualitativa interpretativa.....	58
3.1.2 Estudo de caso.....	60
3.1.3 Abordagem contextual de investigação de crenças .....	63
3.2 Contexto da pesquisa.....	65
3.3 Participantes.....	68
3.4 Instrumentos de coleta de dados .....	71
3.4.1 Questionário .....	72
3.4.2 Narrativa escrita ou autorrelato .....	73
3.4.3 Entrevista .....	75
3.5 Procedimentos para coleta dos dados .....	77
3.6 Procedimentos para análise dos dados .....	79
3.7 Considerações éticas .....	80
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS .....	83
4.1 Crenças e ações em relação à própria aprendizagem de espanhol.....	83
4.1.1 Crenças sobre o que é importante para aprender uma língua estrangeira.....	84
4.1.2 Crenças em relação à própria aprendizagem de língua espanhola .....	90
4.1.3 Ações para a aprendizagem de língua espanhola .....	107

4.2 Emoções sobre a aprendizagem de língua espanhola.....	118
4.2.1 Emoções durante o período de ensino remoto emergencial .....	118
4.2.2 Emoções após o retorno ao ensino presencial.....	130
4.3 Relação entre crenças, emoções e ações.....	137
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	146
5.1 Retomando as perguntas de pesquisa .....	146
5.2 Contribuições deste estudo .....	149
5.3 Limitações da pesquisa .....	151
5.4 Algumas sugestões para pesquisas futuras .....	151
REFERÊNCIAS.....	153
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) .....	161
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO .....	163
APÊNDICE C – ORIENTAÇÕES PARA O AUTORRELATO .....	164
APÊNDICE D – ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS	165
APÊNDICE E – TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA PARTICIPANTE DIAS .....	166
APÊNDICE F – TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA PARTICIPANTE DANDARA	172
APÊNDICE G – TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA PARTICIPANTE NENA .....	183
APÊNDICE H – TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA PARTICIPANTE RAIANE...	195
ANEXO A – AUTORRELATO PARTICIPANTE RAIANE .....	201
ANEXO B – AUTORRELATO PARTICIPANTE DIAS .....	202
ANEXO C – AUTORRELATO PARTICIPANTE NENA .....	204
ANEXO D – AUTORRELATO PARTICIPANTE DANDARA .....	208



## 1 INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores de línguas estrangeiras (LE)<sup>1</sup> é complexa e desafiadora, pois nos deparamos com uma situação que envolve a aprendizagem de uma LE e também a preparação para se tornar docente da língua com o estudo de abordagens, métodos e técnicas. Ademais, cada professor em formação inicial carrega consigo suas próprias singularidades e características e não chega ao curso de Letras esvaziado de suas experiências anteriores, uma vez que, de acordo com Almeida Filho (2017, p. 14), o processo de formação de professores implica uma competência que é “espontânea, pessoal, implícita e singular” e formada por “percepções, crenças, intuições e memórias”.

Assim, como professora formadora de um curso de Letras-Espanhol do Instituto Federal de Brasília (IFB) desde 2019, me deparei com questionamentos meus e de meus alunos sobre a aprendizagem de uma segunda língua (L2) e a preparação para *tornar-se* professor ao mesmo tempo. A partir daí surgiu a minha primeira inquietação para este trabalho, que é saber e entender o que os alunos pensam sobre a própria aprendizagem. Quando estava ministrando os componentes curriculares intitulados de Língua Espanhola para o primeiro e o segundo período do curso, tive a sensação de que alguns estudantes não enxergavam os componentes curriculares de língua espanhola com o objetivo final de atuação como professores, mas que a expectativa de alguns em relação às aulas era estudar a língua como se estivessem em uma escola de idiomas.

Por essa razão, me interessei em conhecer quais são as crenças dos alunos do curso em relação à aprendizagem de língua espanhola enquanto futuros professores, pois, no dia a dia da sala de aula, passei a refletir se todos ali tinham a consciência de que estavam se formando para ser professores e também comecei a reparar que suas vivências anteriores de ter estudado ou não a língua e de ter trabalhado ou não na área influenciavam suas percepções sobre o curso e suas ações enquanto aprendizes.

---

<sup>1</sup> De acordo com Ellis (1994), o termo segunda língua (L2) é referente a uma língua que é adquirida em uma comunidade em que os seus membros a possuem como língua materna e o termo língua estrangeira (LE), por sua vez, refere-se a uma língua que é adquirida em uma comunidade que não a possui como língua materna, geralmente em um contexto de sala de aula. Para o autor, no entanto, a distinção entre os termos só é relevante quando o contexto social ocupar posição de destaque no trabalho/pesquisa. Dessa maneira, neste trabalho, optamos por utilizar os termos língua estrangeira (LE) e segunda língua (L2) de forma intercambiável.

Assim, surgiu a proposta inicial deste trabalho, que é investigar as crenças e ações desses professores em formação inicial em relação à própria aprendizagem de língua espanhola. O estudo sobre as crenças acerca do ensino e da aprendizagem de línguas, ainda que relativamente recente em Linguística Aplicada (LA), em comparação com outras áreas (BARCELOS, 2001), é extremamente relevante, pois permite a compreensão das concepções e dos pontos de vista do aprendiz. A abordagem contextual do estudo de crenças, adotada neste trabalho, utiliza uma metodologia plural e teorias socioculturais para investigar o contexto em que as crenças ocorrem e também leva em consideração a relação entre crenças e ações (BARCELOS, 2004).

As crenças dos aprendizes exercem influência nas ações empregadas para a aprendizagem (BARCELOS, 2001; PAJARES, 1992; WOODS, 2003) e podem ser determinantes para organização e definição de tarefas (PAJARES, 1992). Assim, ao pesquisar as crenças, é importante investigar também as ações dos aprendizes, pois “as crenças não somente influenciam ações, mas as ações e reflexões sobre experiências podem levar a mudanças ou criar outras crenças” (BARCELOS, 2001, p. 85). Ainda em relação às ações, estas também podem ser entendidas como estratégias de aprendizagem (OXFORD, 1990), que são ações específicas empregadas pelos aprendizes para tornar a aprendizagem da LE mais efetiva.

Para uma melhor compreensão da relação entre crenças e ações, é necessário considerar também qual é o papel desempenhado pelas emoções nesse processo (BARCELOS, 2013), uma vez que, do ponto de vista biológico, todos têm emoções e estas exercem influência direta no comportamento (DAMÁSIO, 2012, 2015; MATURANA, 2009, 2014). Assim, as emoções influenciam as ações, que, por sua vez, se relacionam com as crenças. Portanto, a compreensão dos processos que ocorrem no contexto de ensino e aprendizagem de LE requer que sejam levados em consideração crenças, emoções e ações e também as interações e o contexto em que ocorrem.

Precisamos ressaltar que, como se os desafios a que já estávamos acostumados no dia a dia de professores e alunos fossem poucos, um desafio muito maior, complexo e mundial ocorreu: uma situação de pandemia. A pandemia de Covid-19, iniciada no mês de março de 2020, levantou inúmeros desafios nunca antes vivenciados pela geração atual e foi necessário um esforço mundial para conter o avanço de uma doença ainda desconhecida e sem precedentes. Dessa maneira,

várias medidas foram adotadas com o propósito de diminuir o contágio por esse vírus, sendo uma delas o isolamento social.

A suspensão das aulas foi outra medida imediata necessária, no entanto, por não existir uma resposta sobre como e quando ocorreria o fim da pandemia, a solução encontrada foi a retomada das aulas de maneira não presencial; para isso, foi adotado o ensino remoto emergencial. A Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, autorizava a suspensão dos calendários acadêmicos ou a substituição do ensino presencial “por aulas em meios digitais” (BRASIL, 2020) no período de duração da pandemia de Covid-19. Dessa forma, após um período de suspensão do calendário acadêmico, as atividades letivas do IFB, referentes ao primeiro semestre do ano de 2020, foram retomadas de maneira não presencial, utilizando-se de meios digitais, a partir do dia 03 de agosto de 2020 (BRASÍLIA, 2020).

Embora o ensino remoto emergencial tenha feito uso de tecnologias e recursos digitais, ele se difere e não pode ser considerado como Ensino à Distância (EAD), pois “a EAD é uma modalidade de ensino e há planejamento teórico e metodológico, apoio de tutores de forma atemporal, carga horária diluída em diversos recursos midiáticos e atividades síncronas e assíncronas” (SOUZA; OLIVEIRA; MARTINS, 2020, p. 152). Assim, a EAD apresenta uma organização e planejamento diferentes do ensino presencial. Já o ensino remoto emergencial “precisa ser compreendido como uma excepcionalidade, que se assemelha a EAD por ser mediado pelas TDIC<sup>2</sup>, mas segue princípios do ensino presencial” (SOUZA; OLIVEIRA; MARTINS, 2020, p. 152), isto é, o ensino remoto emergencial fez uso das tecnologias digitais para que as aulas ocorressem, mas sua organização seguiu a mesma lógica utilizada no ensino presencial, assim, de maneira geral.

Após lecionar nesse curso de licenciatura em semestres regulares e em um curso de verão no contexto considerado normal, isto é, antes da pandemia de Covid-19, e no contexto de ensino remoto emergencial, passei a me perguntar quais seriam as crenças e as emoções dos estudantes em relação à própria aprendizagem e em relação a uma possível atuação como professores após passarem pelos dois contextos diferentes de ensino-aprendizagem.

Com todas as mudanças ocorridas devido à pandemia, não só na educação, mas em praticamente todos os aspectos da vida e das relações sociais, compreender

---

<sup>2</sup> Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação.

as crenças desses professores em formação inicial após uma experiência tão significativa é importante em termos de pesquisa para ter essa perspectiva que, além de histórica, poderá ajudar inclusive na discussão de possíveis novas organizações curriculares e desenhos do curso. Além de ser relevante aos próprios professores em formação inicial, pois refletir sobre como as próprias crenças repercutem nas ações colabora para a formação de professores reflexivos e que sejam capazes de “pensarem no seu fazer e a se superarem na consciência nova de si a que forem chegando” (ALMEIDA FILHO, 2017, p. 13).

O estudo de crenças está longe de estar esgotado e mostra-se importante e atual, principalmente no que diz respeito à formação de professores, pois, ainda segundo Barcelos (2007, p. 112),

a compreensão das crenças dos professores ajuda a entender não somente suas escolhas e decisões, mas também a divergência entre a teoria e a prática, e entre as crenças de formadores de professores e de professores.

Faz-se necessário, portanto, que os estudos na área continuem e busquem uma maior delimitação e especificidade ao tratar do tema (BARCELOS, 2006a). Logo, a pesquisa em contextos mais específicos, como em um curso de licenciatura que passou por um período de ensino remoto emergencial, pode ajudar a complementar as teorias que vêm sendo apresentadas em contextos mais amplos e globais.

Ainda que a pesquisa esteja em um contexto específico e delimitado, possui “compromisso com a sociedade” e “dará retorno à sociedade” (LEFFA, 2001, p. 5), pois a compreensão do tema no contexto micro ajudará na formulação de teorias e a compreensão do tema em contextos mais amplos. Ressalta-se que a escolha de um contexto específico, como a proposta de pesquisa em um curso de Letras-Espanhol, está em conformidade com o que propõe Barcelos (2006a) sobre a necessidade de se estudar crenças em contextos diversos, tais como cursos de Letras, em instituições públicas e privadas de ensino.

## **1.1 Objetivos**

Este trabalho tem como objetivo geral investigar as crenças, emoções e ações de professores em formação inicial de um curso de licenciatura em Letras-Espanhol

em relação à própria aprendizagem de língua espanhola após passarem pelo contexto de ensino remoto emergencial.

Com a intenção de alcançar o que propõe o objetivo geral, traçamos três objetivos específicos. São eles:

- 1) investigar as crenças e as ações dos professores em formação inicial em relação à própria aprendizagem de língua espanhola;
- 2) identificar as emoções dos professores em formação inicial sobre sua aprendizagem de língua espanhola;
- 3) verificar a relação entre as crenças, emoções e ações dos professores em formação inicial participantes da pesquisa em relação à própria aprendizagem da língua espanhola.

## **1.2 Perguntas de pesquisa**

Para orientar a reflexão e o trabalho, estabelecemos três perguntas de pesquisa com base nos objetivos citados anteriormente. São elas:

- 1) Quais são as crenças e as ações dos professores em formação inicial em relação à própria aprendizagem de espanhol?
- 2) Quais são as emoções dos professores em formação inicial sobre sua aprendizagem de língua espanhola?
- 3) Como crenças e emoções se relacionam com as ações dos professores em formação inicial em relação à aprendizagem de língua espanhola?

## **1.3 Organização do trabalho**

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos. No primeiro, Introdução, discorreremos sobre a motivação para o trabalho, a relevância para os estudos da Linguística Aplicada, os objetivos e as perguntas de pesquisa. No segundo capítulo, Referencial teórico, apresentamos os construtos teóricos sobre crenças, ações e emoções que orientam este trabalho. No terceiro capítulo, Metodologia, mostramos a metodologia de pesquisa utilizada, que se insere no paradigma qualitativo-interpretativo e utiliza como método o estudo de caso, empregando a abordagem

contextual dos estudos de crenças. Apresentamos também os instrumentos para coleta de dados e os procedimentos adotados para coleta e análise. No quarto capítulo, Análise e interpretação dos dados, nos dedicamos à análise e interpretação dos dados coletados. No quinto capítulo, Considerações finais, retomamos as perguntas de pesquisas e as respondemos, apresentamos as contribuições deste estudo, mostramos as limitações desta pesquisa e deixamos nossas sugestões para trabalhos futuros.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta seção apresenta os construtos teóricos que orientam este trabalho, quais sejam crenças, ações e emoções. Em 2.1, discorremos sobre as teorias relacionadas a crenças da seguinte maneira: apresentamos o histórico dos estudos sobre crenças em Linguística Aplicada (BARCELOS, 2001, 2004, 2007). Em seguida, explicamos o conceito de crenças em Linguística Aplicada (BARCELOS, 2001, 2004, 2006a, 2007; CONCEIÇÃO, 2004; HORWITZ, 1985, 1987; MUKAI, 2014; MUKAI; CONCEIÇÃO, 2012; KALAJA, 1995; KALAJA *et al.*, 2016; PAJARES, 1992; SILVA, 2007; WENDEN, 1987, 1998, 1999; WOODS, 2003). Logo após, discutimos as crenças de professores de línguas em formação inicial (ALMEIDA FILHO, 2022; BARCELOS; BATISTA; ANDRADE, 2004; BARCELOS, 2013; JOKO *et al.*, 2020; KALAJA *et al.*, 2016; LOPO; MUKAI, 2020; MUKAI, 2014; UCHOA, 2020; VIEIRA-ABRAHÃO, 2004). Por último, apresentamos as relações entre crenças e ações na aprendizagem de línguas (BARCELOS, 2001, 2006b, 2007, 2013; PAJARES, 1992; WOODS, 2003) e discorremos sobre ações como estratégias de aprendizagem (BARCELOS, 2001; CONCEIÇÃO, 2004; HORWITZ, 1987; MUKAI, 2014; OXFORD, 1990; RAMOS, 2011; WENDEN, 1999).

Os conceitos sobre emoções encontram-se em 2.2, organizados do seguinte modo: apresentamos a desmitificação de que existe uma relação antagônica entre razão e emoção (ARAGÃO, 2005, 2011; MATURANA, 2009, 2014), a postura que a Linguística Aplicada vem adotando em relação a temas originados do pensamento clássico (RAJAGOPALAN, 2003; RAMOS, 2020) e como iniciaram os estudos que levam em consideração os fatores afetivos na aprendizagem de línguas (ARNOLD; BROWN, 1999; BARCELOS, 2015; RAMOS, 2020). Em seguida, em 2.2.1 explicamos os conceitos de emoções e sentimentos (DAMÁSIO, 2012, 2015; MATURANA, 2009, 2014), suas relações com a memória (STEVICK, 1999) e como emoções e sentimentos têm ligação com a aprendizagem de línguas (ARAGÃO, 2005; RAMOS, 2020). Por fim, em 2.2.2 discorremos sobre emoções e aprendizagem de línguas (ARAGÃO; PAIVA; GOMES JUNIOR, 2017; ARAGÃO; FERREIRA, 2022; ARNOLD, 1998, 2011; ARNOLD; BROWN, 1999; DÖRNYEI, 1994; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011; MASTRELLA-DE-ANDRADE; NORTON, 2011; PAIVA, 2014; RAMOS, 2020; SANTOS; BARCELOS, 2018; SOUZA; ARAGÃO, 2017).

## 2.1 Crenças

### 2.1.1 Histórico dos estudos sobre crenças em Linguística Aplicada

O estudo das crenças no ensino-aprendizagem de línguas vem sendo realizado pela Linguística Aplicada (LA) desde os anos 1980, e, em comparação com outras áreas que já desenvolviam estudos a respeito do tema, como Antropologia, Psicologia e Educação, é bastante recente (BARCELOS, 2001). No entanto, mesmo nessas áreas o conceito recebe diferentes atribuições e terminologias por se tratar de algo complexo. No Brasil, os estudos sobre crenças começaram em meados dos anos 1990 e, após um período de consolidação entre os anos 1996 e 2001, encontram-se, atualmente, em expansão (BARCELOS, 2007).

Foi a partir de uma mudança na maneira como a LA enxergava as línguas que o interesse em investigar as crenças dos aprendizes surgiu, pois a língua deixou de ser vista como um produto final e o enfoque passou a ser o processo de aprendizagem. Dessa maneira, os aprendizes passaram a ocupar um lugar de destaque e seus comportamentos nos campos cognitivo, afetivo, social, estratégico e político passaram a ser considerados e os alunos de línguas estrangeiras (LE) começaram a ser entendidos como seres completos (BARCELOS, 2004).

O termo *crenças* aparece em LA pela primeira vez em 1985, no entanto, antes disso o tema já havia começado a apresentar-se ainda que com outras nomenclaturas, como, por exemplo, “mini-teorias de aprendizagem de línguas dos alunos” apresentado por Hosenfeld em 1978<sup>3</sup> (BARCELOS, 2004).

Em 1985, Horwitz apresenta o termo “crenças sobre aprendizagem de línguas”, e, como dito anteriormente, essa foi a primeira aparição deste em LA. Em seu artigo precursor do termo, a autora apontava para a preocupação que os professores de línguas deveriam ter em relação às crenças dos estudantes e a escolha do método a ser utilizado em sala. Por essa razão, afirma que “tornar explícitos os sistemas de crenças dos alunos é o primeiro passo para o seu desenvolvimento como professores de língua estrangeira”<sup>4</sup> (HORWITZ, 1985, p. 333, tradução nossa). Horwitz (1985) apresenta o questionário BALLI (Beliefs About

---

<sup>3</sup> HOSENFELD, C. Student's mini-theories of second language learning. **Association Bulletin**, v. 29, n. 2, 1978.

<sup>4</sup> Do original: Making the students' beliefs systems explicit is the first step in their development as foreign language teachers.



Language Learning Inventory) como instrumento capaz de realizar o levantamento das crenças de alunos e professores.

Barcelos (2004) explica que foi a partir dos anos 1990 que o estudo de crenças passou a ganhar visibilidade no Brasil com os estudos de Leffa (1991) sobre as concepções de estudantes da 5ª série. Almeida Filho (1993) designou a expressão *cultura de aprender*, e Barcelos (1995) empregou o termo *cultura de aprender* em seu trabalho sobre crenças de alunos de Letras.

Existem, no estudo de crenças pela LA, de acordo com Barcelos (2004), três momentos de investigação que são originados a partir dos objetivos e das formas de se investigar as crenças dos aprendizes de LE. A autora explica esses momentos de acordo com as metodologias utilizadas nas investigações; desse modo, vale ressaltar que essas metodologias podem aparecer em estudos atuais e, portanto, podem coexistir até a presente data (BARCELOS, 2001, 2004).

Com a aparição do termo *crenças* em LA e a apresentação do questionário BALLI por Horwitz (1985, 1987), origina-se o primeiro momento da investigação das crenças de aprendizes e professores de LE (BARCELOS, 2004). Nesse primeiro momento, as investigações sobre crenças não levam em consideração as concepções e os pontos de vista do aprendiz e utilizam questionários em escala para pesquisar as crenças de modo a descrevê-las e classificá-las, sendo o BALLI o mais utilizado (BARCELOS, 2001). Uma das características desse momento é que são utilizadas afirmações vagas sobre crenças e que nem sempre o que é apresentado no questionário corresponde ao que o aluno acredita. Outra característica é que o contexto é desconsiderado e, de maneira geral, as crenças dos estudantes são tratadas como errôneas (BARCELOS, 2001, 2004).

No segundo momento, a pesquisa sobre crenças se aproxima das investigações sobre estratégias de aprendizagem e sobre ensino autônomo (BARCELOS, 2004). Os estudos passam a abordar as crenças como conhecimento metacognitivo, isto é, “o pressuposto básico nesses estudos é que os aprendizes pensam sobre seu processo de aprendizagem e são capazes de articular algumas de suas crenças” (BARCELOS, 2001, p. 79). Dessa maneira, as crenças dos estudantes estariam relacionadas à memória e à cognição. Nesse momento também existe a sugestão de que as crenças dos estudantes podem ser errôneas, o que levaria a estratégias de aprendizagem sem eficácia (BARCELOS, 2004).

O terceiro momento dos estudos sobre crenças se difere dos momentos anteriores por possuir uma metodologia plural e que utiliza teorias socioculturais para investigar o contexto em que as crenças ocorrem e também por levar em consideração a relação entre crenças e ações. Também é característica desse momento se atentar para questões como identidade e discurso e utilizar metáforas para compreender e inferir as crenças (BARCELOS, 2004).

### **2.1.2 Conceito de crenças em Linguística Aplicada**

Para realizar uma investigação sobre crenças, é necessário compreender o seu conceito. Entretanto, delinear o conceito de crenças pode não ser uma tarefa fácil, pois, como visto na subseção anterior, o tema é estudado por outras áreas do conhecimento e possui diferentes significações e inúmeras terminologias em todas elas (BARCELOS, 2007). O interesse em estudar crenças está presente em tantas áreas porque “o conceito de crenças é tão antigo quanto nossa existência, pois desde que o homem começou a pensar, ele passou a acreditar em algo” (BARCELOS, 2007, p. 113) e também porque “‘crer’ em algo é nossa atividade primordial para a construção de conhecimentos e relações interpessoais” (MUKAI; CONCEIÇÃO, 2012, p. 118), por isso a importância de se estudar o tema.

Também em LA o conceito de crenças passa por uma evolução ao longo dos anos a partir dos métodos investigativos utilizados e das perspectivas adotadas. Por essa razão, Barcelos explica que “não existe, em LA, uma definição única para esse conceito. Existem vários termos e definições, e essa é uma das razões que torna esse um conceito difícil de se investigar” (BARCELOS, 2004, p. 129). Pajares (1992, p. 307, palavras entre parênteses nossas, tradução nossa) argumenta que “a dificuldade em estudar as crenças de professores (e alunos) é causada por problemas de definição, conceituações pobres e diferentes entendimentos sobre crenças e estruturas de crenças”<sup>5</sup>.

No entanto, é justamente a quantidade de termos utilizados que sinaliza a relevância que o tema apresenta e a necessidade de investigá-lo para ajudar na compreensão da complexidade que o processo de ensino e aprendizagem de línguas apresenta. De acordo com Silva (2007), a grande quantidade de termos utilizados em

---

<sup>5</sup> Do original: The difficulty in studying teachers' beliefs has been caused by definitional problems, poor conceptualizations, and differing under-standings of beliefs and belief structures.

LA para tratar do tema crenças demonstra o poder que o conceito tem, o que gera o impulso de investigar os assuntos relacionados ao ensino e à aprendizagem de LE.

Ainda que o conceito de crenças tenha evoluído ao longo dos anos, os estudos de Horwitz (1985, 1987) e os de Wenden (1986<sup>6</sup>, 1987<sup>7</sup>) foram os pioneiros a conceituar crenças em LA e são, por esse motivo, considerados os “clássicos” do tema (KALAJA *et al.*, 2016, p. 9). Por essa razão, embora as investigações tenham evoluído, ambos devem ser respeitados e suas definições devem ser levadas em consideração, pois serviram de base para os estudos posteriores e as conseqüentes evoluções do tema, mesmo que utilizar somente sua forma de investigação possa ser considerado obsoleto para os estudos atuais (CONCEIÇÃO, 2004).

A primeira definição sobre crenças em LA afirma que estas são “ideias preconcebidas sobre a aprendizagem de línguas”<sup>8</sup> (HORWITZ, 1987, p. 119, tradução nossa). Segundo a autora, sabe-se pouco sobre a natureza dessas crenças e como estas podem afetar as estratégias de aprendizagem de línguas (HORWITZ, 1987). Por esse motivo, sugere a utilização do BALLI para identificar as crenças de aprendizes.

De acordo com Horwitz (1987, p. 120, tradução nossa), o BALLI “foi desenvolvido para avaliar as opiniões dos estudantes sobre uma variedade de questões e controvérsias relacionadas à aprendizagem de línguas”<sup>9</sup>. A autora explica que não há respostas certas ou erradas às suas perguntas e que seu objetivo é buscar fazer uma descrição de crenças específicas e também “discutir o impacto em potencial dessas crenças nas expectativas e estratégias do aluno”<sup>10</sup> (HORWITZ, 1987, p. 122, tradução nossa).

O questionário BALLI não tem a proposta de estabelecer uma pontuação dos itens respondidos, mas as respostas individuais que os itens recebem proporcionam uma descrição das visões dos alunos em relação à aprendizagem de LE e também servem como estímulos para discussões sobre o tema. O seu conjunto de questões sobre as crenças dos alunos está dividido em cinco áreas principais, são elas: aptidão

---

<sup>6</sup> WENDEN, A. Helping language learners think about learning. *Elt Journal*, v. 40, n. 1, p. 3-12, 1986.

<sup>7</sup> WENDEN, A. How to be a successful language learner: insights and prescriptions from L2 learners. *In*: WENDEN, A.; RUBIN, J. (Eds.). **Learners strategies in language learning**. London: Prentice Hall, 1987, p. 103-117.

<sup>8</sup> Do original: preconceived ideas about language learning.

<sup>9</sup> Do original: BALLI was developed to assess student opinions on a variety of issues and controversies related to language learning.

<sup>10</sup> Do original: discuss the potential impact of these beliefs on learners' expectations and strategies.

para LE, dificuldade em aprender línguas, a natureza da aprendizagem de línguas, estratégias de aprendizagem e comunicação e motivações.

Horwitz, ao explicar o BALLI, afirma que seu objetivo não é sinalizar “opiniões ‘incorretas’ dos estudantes”<sup>11</sup> (1987, p. 122, tradução nossa), entretanto, no mesmo documento, a autora afirma que “crenças errôneas sobre o aprendizado de línguas levam a estratégias menos eficazes de aprendizagem de línguas”<sup>12</sup> (HORWITZ, 1987, p. 126, tradução nossa). Isso ocorre porque as crenças dos aprendizes são comparadas com as crenças que os especialistas sobre aprendizagem têm (BARCELOS, 2004).

Wenden (1987) relaciona crenças com conhecimento metacognitivo e as define como “teorias em ação” (WENDEN, 1987, p. 112 *apud* BARCELOS, 2001, p. 79). Conhecimento metacognitivo é o conhecimento que alguém possui sobre a sua própria aprendizagem (WENDEN, 1998). Os estudos acerca de conhecimento metacognitivo derivam de pesquisas da área de psicologia sobre metacognição e estas, por sua vez, se originaram a partir de pesquisas que buscavam compreender como se desenvolviam os processos de memorização em crianças. A partir da década de 1990, as pesquisas sobre metacognição se expandiram em áreas como psiquiatria, linguística, ciência da computação e no campo da educação (BRABO, 2018). Em geral,

a pesquisa básica sobre metacognição tem investigado como indivíduos compreendem e regulam sua própria cognição. Ou seja, a forma como uma pessoa se autoquestiona e toma decisões a respeito do que está aprendendo ou quer aprender, pois, teoricamente, são as habilidades de caráter metacognitivo que habilitam o indivíduo a perceber melhor suas afinidades e/ou dificuldades com determinado problema e planejar e avaliar a execução das tarefas cognitivas necessárias a esse aprendizado (BRABO, 2018, p. 2-3).

Para Wenden (1999), as crenças dos aprendizes podem ser consideradas como uma subparte do conhecimento metacognitivo e, em razão disso, podem ser caracterizadas e identificadas como conhecimento metacognitivo. Ainda de acordo com a autora, a partir desse conhecimento metacognitivo, os aprendizes seriam capazes de pensar em suas estratégias de aprendizagem e os professores em suas

---

<sup>11</sup> Do original: “incorrect” student opinions.

<sup>12</sup> Do original: erroneous beliefs about language learning lead to less effective language learning strategies.

estratégias de ensino, o que ajudaria a identificar as crenças consideradas pelos especialistas como corretas ou incorretas em relação às estratégias de aprendizagem.

Os conceitos de Horwitz (1985, 1987) e Wenden (1987, 1999) tratam as crenças como sendo fixas, estáveis, abstratas, além de abordá-las fora de contexto e de tratá-las como concepções errôneas que separariam os bons aprendizes dos aprendizes que não conseguem sucesso na aprendizagem (WOODS, 2003). Diante disso, o autor defende que a pesquisa não deve se reduzir a descrever e a classificar as crenças para entender o seu papel no processo de aprendizagem, mas devem se voltar para uma perspectiva mais socioconstrutivista. De acordo com o autor, uma visão construtivista das crenças vai se diferenciar das concepções apresentadas por Horwitz e Wenden por três razões principais:

a primeira é que as crenças não são individuais, como sugerido pela pesquisa, mas sim interconectadas e estruturadas. A segunda é que as crenças não são entidades estáveis dentro do indivíduo, mas são situadas em contextos sociais e se formam por meio de instâncias específicas de interação social e, como resultado, estão em constante evolução. A terceira é que as crenças não são separadas de outros aspectos do processo cognitivo do aprendiz, mas são integradas em um modelo dinâmico maior entre pensamento e ação, não são periféricas, mas formam a estrutura central dentro da qual toda a aprendizagem ocorre (WOODS, 2003, p. 2002, tradução nossa)<sup>13</sup>.

Kalaja (1995) analisa os estudos de Horwitz e Wenden e tece algumas considerações a respeito da ideia de crenças defendida pelas autoras. A autora propõe que os estudos sobre crenças não deveriam analisar as crenças como reflexões que os aprendizes fazem somente a partir do que se supõe que esteja na mente, mas deveriam ser vistas como uma parte das interações dos aprendizes com os demais.

Desse modo, em vez de se fazer generalizações sobre as crenças, estas deveriam ser analisadas a partir do contexto e do papel que exercem nas interações. De acordo com a autora (KALAJA, 1995, p. 200, tradução nossa), “as crenças

---

<sup>13</sup> Do original: The first is that beliefs are not discrete, as suggested by the research but, rather, are interconnected and structured. The second is that beliefs are not stable entities within the individual, but situated in social contexts and formed through specific instances of social interaction and, as a result, are constantly evolving. The third is that beliefs are not separable or separate from other aspects of a learner's cognitive process, but integrated in a larger dynamic model of thought and action, forming not the periphery but the central framework within which all learning takes place.

deveriam ser pensadas como socialmente construídas e dependentes do contexto, e, portanto, de natureza mais ou menos variável”<sup>14</sup>.

Em consonância com a ideia de que as crenças têm relação com o contexto, e com o início das investigações feitas a partir da perspectiva da *Abordagem Contextual*<sup>15</sup>, correspondente ao terceiro momento da pesquisa sobre crenças tratado na subseção anterior, as crenças dos aprendizes de LE passam a ser investigadas no contexto em que estão inseridos e “esses estudos não têm como objetivo generalizar sobre as crenças, mas compreender as crenças de alunos (ou professores) em contextos específicos” (BARCELOS, 2001, p. 81). A ideia de se estudar as crenças levando-se em consideração o contexto sinaliza também uma mudança em como as crenças passam a ser vistas e entendidas. Assim,

as crenças não são mais vistas como construtos psicológicos que residem nas mentes dos alunos ou professores, mas como construtos que emergem em contextos específicos e que são coconstruídos na interação com os outros<sup>16</sup> (KALAJA *et al.*, 2016, p. 5, tradução nossa).

Ademais de levar o contexto em consideração, as crenças passam a ser vistas também como influenciadas pelas experiências. Mukai (2014, p. 400-401) afirma que “as crenças são formadas tendo como base as experiências tanto passadas quanto presentes de aprendizagem e de ensino, e também por meio da interação com o ambiente e terceiros”.

Ao levar em consideração a atuação que o contexto e as experiências exercem nas crenças, Barcelos (2001) ressalta que as crenças podem exercer influência no comportamento, isto é, nas ações, bem como nas estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos. Dessa maneira, “as crenças devem ser investigadas de maneira interativa, onde crenças e ações se inter-relacionem e se interconectem” (BARCELOS, 2001, p. 85).

Em relação à condução de pesquisas sobre crenças, Pajares (1992, p. 308, tradução nossa) afirma que é preciso que os pesquisadores “especifiquem o que sabem sobre a natureza das crenças e dos sistemas de crenças, para que a pesquisa

---

<sup>14</sup> Do original: Beliefs would be thought to be socially constructed and dependent on context, and thus more or less variable in nature.

<sup>15</sup> A explicação com mais detalhes encontra-se em 3.1.3.

<sup>16</sup> Do original: beliefs are no longer viewed as psychological constructs residing in students’ or teachers’ minds but as constructs that emerge in specific contexts and that are co-constructed in interaction with others.

possa ser informada pelas suposições que essa compreensão criará”<sup>17</sup>. Desse modo, com base na teoria discutida, neste trabalho utilizamos a definição de crenças proposta por Barcelos (2006a, p. 18) e compreendemos as crenças como

uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais.

Consideramos esse conceito como o mais atual e abrangente a partir das descobertas feitas sobre as crenças em LA e a partir dos estudos teóricos que apresentamos. Os aspectos sinalizados por Barcelos (2006a, p. 18), em sua definição de crenças, recebem mais detalhes em Barcelos (2007, p. 114-115), que explica as características que as crenças apresentam, uma vez que são:

- *Dinâmicas*: a partir de uma visão sociocultural percebeu-se que as crenças mudam ao longo do tempo ou até em uma mesma situação.
- *Emergentes, socialmente construídas e situadas contextualmente*: as crenças se modificam, se desenvolvem e se ressignificam a partir da interação.
- *Experienciais*: são construídas e reconstruídas com as experiências.
- *Mediadas*: podem ser entendidas como ferramentas que podem ser usadas na regulação do processo de aprendizagem e para solucionar problemas.
- *Paradoxais e contraditórias*: acontecem no âmbito individual, mas também são construções sociais.
- *Relacionadas à ação de uma maneira indireta e complexa*: recebem influência do comportamento, mas nem sempre as ações serão guiadas pelas crenças.
- *Não tão facilmente distintas do conhecimento*: não são facilmente separáveis do conhecimento, da motivação e de estratégias de aprendizagem.

---

<sup>17</sup> Do original: It will also be necessary for them to specify what they know about the nature of beliefs and belief systems, so that research may be informed by the assumptions this understanding will create.

Com base no que foi discutido, a partir do conceito de crenças apresentado por Barcelos (2006a) e levando em consideração que as experiências atuais e passadas exercem influência nas crenças e que estas, por sua vez, podem influenciar as ações, investigamos as crenças dos aprendizes entendendo-as como construídas socialmente e a partir das experiências, das interações e do contexto, relacionando-as às ações e emoções, como explicaremos nas seções seguintes.

### **2.1.3 Crenças de professores de línguas em formação inicial**

A pesquisa sobre crenças e cognição de professores vem sendo realizada há mais tempo do que a pesquisa sobre crenças dos aprendizes de LE (BARCELOS, 2013). No entanto, atualmente, os estudos sobre crenças de aprendizes têm apresentado um maior progresso do que as pesquisas sobre crenças de professores (KALAJA *et al.*, 2016).

Uchoa (2020) apresenta um levantamento de teses e dissertações sobre crenças de professores e aprendizes de LE no Brasil e mostra que, no período entre 2014 e 2019, foram publicados quarenta e quatro trabalhos de mestrado e doutorado sobre essa temática. A partir da análise que realizamos do levantamento apresentado pela autora, foi possível identificar que dos quarenta e quatro trabalhos sobre crenças, doze apresentam, em seus títulos, os termos “formação de professores”, “formação inicial de professores”, “professores em formação”, “professores em pré-serviço”. Dessa forma, podemos entender que as pesquisas sobre esses sujeitos têm ganhado espaço e importância. Entretanto, as pesquisas que investigam as crenças de professores de LE em formação inicial ainda podem ser consideradas poucas, principalmente quando tratam de línguas estrangeiras diferentes da língua inglesa (LOPO; MUKAI, 2020).

Como visto anteriormente, as crenças são coconstruções sociais e se formam a partir da interação, do contexto e das experiências. Professores e aprendizes podem compartilhar similaridades em suas crenças, no entanto, Mukai (2014, p. 401) afirma que

as crenças dos alunos, especificamente, formam e são formadas interativa e socialmente no contexto micro (uma escola, sala de aula) e macro (uma sociedade onde eles estão inseridos), a partir do conhecimento transmitido



pelos professores, conhecimento construído com base nas influências de outros colegas, experiências (educacionais) anteriores/presentes e contatos com pessoas influentes no âmbito pedagógico.

Dessa maneira, compreendemos que as crenças de aprendizes de LE, que, no caso deste trabalho, também são professores de LE em formação inicial, são construídas a partir de várias interações e pelas diversas experiências que ocorrem tanto no âmbito da sala de aula atual quanto nas interações e experiências fora dela, pois podem ter ocorrido dentro do âmbito educacional, mas não necessariamente durante a aula.

Em consonância, Almeida Filho (2022, p. 11) explica que os professores em formação, quando chegam aos locais de “formação profissional formal”, levam consigo uma espécie de bagagem pessoal formada por

expectativas, intuições, crenças, memórias de ensino de antigos professores e dos modos praticados do aprender nas escolas frequentadas. Essa bagagem consiste de uma verdadeira cultura de aprender línguas que reflete também marcas de caráter nacional e regional forjadas ao longo da história, de eventuais fragmentos de leituras e exposições orais, experiências úteis vividas, motivações e atitudes nutridas já há algum tempo (ALMEIDA FILHO, 2022, p. 10).

Assim, estamos de acordo com Mukai (2014) e Almeida Filho (2022) e acreditamos que, ao ingressarem nos cursos de Letras, os professores em formação inicial já possuem conhecimentos, crenças, memórias e expectativas sobre a língua, bem como sobre o curso e também em relação ao próprio futuro profissional.

Vale destacar que as pesquisas sobre professores em formação inicial levantam questões relacionadas a aprendizes de uma LE que estão se preparando para ser professores, então podemos afirmar que ficam em um lugar diferenciado, pois esses sujeitos estão aprendendo a LE e também estudam os processos e as técnicas relacionadas ao ensino e à aprendizagem de línguas. Por essa razão, acreditamos que a formação inicial é complexa e é composta por processos interconectados que abrangem a etapa de aprendizagem da LE em si e “a parte da formação teórico-prática abrangendo os processos de adquirir e de ensinar línguas e das práticas renovadoras” (ALMEIDA FILHO, 2022, p. 52).

Ademais dos processos explicitados acima e das bases teóricas adquiridas ao longo do curso de Letras, a formação inicial de professores de LE também proporciona, por meio do estágio supervisionado, que os docentes em formação

tenham sua primeira atuação e contato com a prática docente antes de se formarem. Estamos de acordo com Joko *et al.* (2020, p. 105) quando afirmam que,

para o graduando, o estágio é o momento de começar a assumir o seu papel enquanto docente e aproveitar esse tempo para se olhar, para colocar em prática toda a bagagem de conhecimentos e saberes que a licenciatura lhe proporcionou, oferecendo-lhe a chance de criar espaços interculturais e estabelecer pontes que permitem o diálogo e a intercompreensão.

Desse modo, ao investigar as crenças dos professores em formação inicial, deve-se levar em consideração a complexidade dos processos formativos e também as etapas que os sujeitos vivenciaram ao longo do curso, pois, como visto, as diferentes experiências e os diferentes contextos, antes e durante o curso de Letras, contribuem para a formação de crenças. Para compreender melhor as crenças dos professores em formação inicial, apresentamos a seguir alguns estudos realizados acerca das crenças desses sujeitos.

#### *2.1.3.1 Alguns estudos sobre crenças de professores de LE em formação inicial*

Em relação aos professores de LE em formação inicial, Vieira-Abrahão (2004) explica que, ao ingressarem nos cursos de Letras, levam com eles suas vivências e experiências anteriores, crenças e valores e estes, por sua vez, atuam como um crivo, à medida que recebem as teorias do curso, influenciando em sua prática. Por essa razão, investigar as crenças dos professores em formação e proporcionar que reflitam sobre elas é considerado importante.

A autora investigou as crenças, os pressupostos e conhecimentos de seis professores em formação inicial, de língua inglesa e língua espanhola, que estavam iniciando o terceiro ano do curso de Letras. O estudo apresentado é um recorte de uma pesquisa mais abrangente e que analisou outros aspectos das crenças desses professores em formação inicial.

A partir de seu estudo, a autora identificou que as concepções de linguagem dos participantes da pesquisa receberam influência das teorias estudadas durante o curso de Letras e variavam entre estruturalistas, funcionais, sociointeracionais e discursivas. As concepções de ensino variaram entre bem tradicionais, como transmissão de conhecimento (três participantes), em consonância com a concepção

bancária da educação, explicada por Paulo Freire <sup>18</sup>, e com algumas mais contemporâneas, colocando o aluno como parte do processo e agente de reflexão. Em relação à aprendizagem, os participantes têm a crença de que o conhecimento é estático e pode ser adquirido e absorvido. Sobre os papéis de professores e alunos, os participantes apresentam uma contradição em relação às crenças sobre ensino e aprendizagem, pois declaram considerar o professor como um mediador e motivador e o aluno como participante e reflexivo, o que denota uma visão mais contemporânea.

Para os participantes da pesquisa, a aprendizagem é influenciada pela motivação do aprendiz, pela existência de um clima afetivo, pela relevância do que é ensinado e pela abordagem comunicativa do professor. Os participantes consideram que um bom professor de línguas deve apresentar as seguintes características:

altamente proficiente na língua, capaz de usar uma boa metodologia, consciente da realidade e dificuldades do aluno; capaz de usar estratégias adequadas para o ensino; bem-sucedido no ensino da fala e da escrita; reflexivo, consciente e crítico, capaz de ensinar cultura e as diferentes formas de conhecimento (VIEIRA-ABRAHÃO, 2004, p. 139).

Em relação aos erros na aprendizagem de línguas, as crenças apresentadas são que eles fazem parte do processo de aprendizagem e devem ser corrigidos de forma cuidadosa. Sobre a avaliação, houve três concepções diferentes, são elas: é um processo; é uma verificação de conteúdo; é uma emissão de conceito. A autora atribui essas diferenças nas concepções sobre avaliação à percepção dos estudantes em relação ao que ocorre no curso e à atuação de alguns como professores em instituições particulares. Todos os participantes da pesquisa citada consideram que é necessário o uso do livro didático no ensino de línguas, mas que deve haver uma complementação com materiais de outras fontes.

Barcelos, Batista e Andrade (2004) afirmam que as crenças de professores de LE em formação inicial são diversificadas, no entanto, merecem uma investigação mais detalhada nos cursos de Letras. As autoras pesquisaram as crenças e expectativas sobre ser professor de inglês e as dificuldades percebidas na formação

---

<sup>18</sup> Na concepção bancária da educação, o professor é tido como o detentor do conhecimento e o aluno como o receptor. Assim, o professor ocupa o lugar de sujeito que guia os alunos à memorização e à repetição, sendo assim, uma relação essencialmente narradora, sem criatividade, sem invenção e sem transformação. Uma concepção que faça contraponto à bancária deve ser problematizadora, libertadora e orientada para a humanização, tanto do professor quanto dos alunos, em uma relação de companheirismo e compartilhamento do saber (FREIRE, 2019).

para se tornarem professores de um grupo de quinze estudantes do sexto semestre de Letras-Ingês de uma universidade federal de Minas Gerais.

Os resultados da pesquisa mostram que os professores em formação inicial têm a crença de que os professores de LE devem ter domínio total sobre todo o idioma, mas ao mesmo tempo eles não se acham qualificados linguisticamente na língua inglesa para dar aulas e consideram isso uma dificuldade. Também apresentam a crença de que a escola pública não ensina inglês de maneira satisfatória e, por essa razão, acreditam que é para lá que vão os professores que não têm domínio sobre a língua. De acordo com as autoras, os participantes tinham expectativas em relação à própria aprendizagem da língua inglesa, mas estas foram frustradas, pois consideram que a carga horária das disciplinas de língua é baixa e que não possuem fluência no idioma. Por essa razão, presumem que encontrarão dificuldades no trabalho, de acordo com a crença de que professores que não sabem a língua devem lecionar em escolas públicas.

Apesar de não ser o objetivo do estudo, as autoras afirmam que, após passarem pelo estágio supervisionado, houve, em alguns participantes, uma mudança nas crenças e quanto às expectativas de serem professores de inglês, pois mostraram mais ânimo para lecionar, inclusive em escolas públicas. Por essa razão, as autoras propõem que o estágio supervisionado não aconteça nos semestres finais do curso e que os alunos tenham contato com uma disciplina de Linguística Aplicada.

Em relação à influência do estágio supervisionado nas crenças e expectativas dos professores em formação inicial, Lopo e Mukai (2020) realizaram um estudo de caso com um grupo de sete estudantes do curso de Letras-Japonês da Universidade de Brasília para entender como a observação da prática pedagógica no Estágio Supervisionado 1 pode exercer influência nos aspectos acima citados<sup>19</sup>. De acordo com os autores (LOPO; MUKAI, 2020, p. 193), “estas experiências iniciais são base para a comprovação da expectativa profissional, o entendimento da atividade docente e a busca por aprimoramentos”.

Para a coleta dos dados da pesquisa, foram utilizados os instrumentos questionário semiaberto, autorrelato e entrevista semiestruturada. A partir da análise

---

<sup>19</sup> De acordo com os autores da pesquisa, no Estágio Supervisionado 1, os estudantes do curso de Letras-Japonês fazem observação de aulas e, no Estágio Supervisionado 2, eles realizam a prática supervisionada em um ambiente real de sala de aula.

dos dados coletados, os autores identificaram que houve uma adaptação das crenças dos participantes sobre o que é ser professor e elaboravam novas crenças ao longo das observações das aulas. Também verificaram que o período de observação de aulas exerceu influência nas crenças e expectativas dos professores em formação inicial, pois propiciou uma maior compreensão da prática docente e uma mudança da perspectiva de discente para docente, o que levou à reflexão do que pode ou não funcionar na sala de aula. Em relação às expectativas para o Estágio Supervisionado 2, os autores constataram uma combinação de ânimo e também inseguranças referentes a ter que falar em público e cometer erros que confundam os alunos.

Uchoa (2020) investigou as crenças de cinco estudantes do curso de Letras- Inglês de uma universidade pública do Distrito Federal que estavam cursando a disciplina de Estágio Supervisionado 2 do referido curso. O objetivo da pesquisa era identificar as crenças dessas professoras em formação inicial acerca dos alunos, do ensino e da escola pública do Brasil. Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados observação de aulas, narrativas orais e visuais, questionário e entrevista semiestruturada.

A partir da análise dos dados, a autora constatou que as crenças influenciam a construção da identidade dos professores e acabam refletindo nos desejos e nas expectativas pela profissão. Também identificou que as participantes tinham crenças sobre o ensino e a escola pública antes de ingressarem na prática docente do Estágio Supervisionado 2. A autora considera que as crenças anteriores e também posteriores ao período do estágio podem ser capazes de produzir encanto ou repulsa pela docência.

Com base na teoria discutida nesta subseção, compreendemos que as crenças dos professores de LE em formação inicial são construídas socialmente e são formadas durante todo o seu percurso educativo e suas experiências (MUKAI, 2014). Desse modo, ao ingressarem nos cursos de Letras, os professores já possuem crenças e outras são constituídas à medida que as etapas do curso são vivenciadas (ALMEIDA FILHO, 2022; VIEIRA-ABRAHÃO, 2004). Assim, entendemos também que as crenças dos professores em formação inicial sofrem alterações de acordo com as teorias e experiências proporcionadas pelo curso de Letras (BARCELOS; BATISTA; ANDRADE, 2004) e que as vivências durante os estágios supervisionados também contribuem para a formação de crenças e expectativas em relação à docência (LOPO; MUKAI, 2020; UCHOA, 2020).

### **2.1.4 Relação entre crenças e ações na aprendizagem de línguas**

Nos diversos estudos sobre crenças, existe uma ideia geral de que há uma relação entre crenças e ações e, segundo Barcelos (2001, p. 73), “uma das mais importantes características das crenças refere-se a sua influência no comportamento”. Por essa razão, o estudo das crenças de aprendizes de LE deve estar associado às relações que estas têm com as ações que eles realizam para a sua aprendizagem.

Sobre a influência das crenças nas ações, Pajares (1992, p. 311, tradução nossa) afirma que “as crenças são muito mais influentes do que o conhecimento ao determinar como os indivíduos organizam e definem tarefas e problemas e são preditores mais fortes de comportamento”<sup>20</sup>, indicando que as crenças podem exercer influência no comportamento ou na ação. Alinhada a essa concepção, Barcelos (2001, p. 73) explica que as crenças “são fortes indicadores de como as pessoas agem”, e de igual maneira “podem influenciar a abordagem dos alunos em relação à aprendizagem”.

Assim como o estudo de crenças pode ser dificultado por problemas de definições e por apresentar uma conceituação muito ampla (PAJARES, 1992), ao estudar a relação entre crenças e ações, é necessário estipular o conceito de ação para delimitar as investigações. Por essa razão, Barcelos (2001, p. 74), baseada em Dewey (1933), propõe que a ação seja entendida como “intencional e proposital e intrinsecamente relacionada com o pensamento”. Neste trabalho, utilizamos o entendimento da autora sobre ação e compreendemos que as ações dos aprendizes pressupõem uma intencionalidade e, por esse motivo, são intencionais e relacionadas com suas crenças.

Woods (2003) também reconhece que existe uma relação entre as crenças que os aprendizes têm e suas ações. No entanto, o autor vai mais além e afirma que essa relação tem duas possibilidades, sendo a primeira o questionamento acerca de qual o limite para se dizer que “as crenças de alguém podem ser separadas e separáveis de suas ações e, quando se pode dizer que as ações são consistentes

---

<sup>20</sup> Do original: beliefs are far more influential than knowledge in determining how individuals organize and define tasks and problems and are stronger predictors of behavior.

com as crenças e sob que circunstâncias podem ser consideradas inconsistentes”<sup>21</sup> (WOODS, 2003, p. 206, tradução nossa). A segunda possibilidade sobre a relação entre crenças e ações é “a questão de até que ponto as crenças de alguém são diferentes de suas declarações sobre suas crenças”<sup>22</sup> (WOODS, 2003, p. 206, tradução nossa).

Assim, é possível afirmar que nem sempre as crenças de uma pessoa são compatíveis com as ações realizadas, pois pode-se acreditar em uma coisa, mas a ação pode ser divergente do que se acredita por outros fatores. Portanto, a relação entre crenças e ações não é necessariamente direta. Ademais, “as ações e reflexões sobre experiências podem levar a mudanças ou criar outras crenças” (BARCELOS, 2001, p. 85).

No processo de aprendizagem, existe uma continuidade e uma interligação entre experiências passadas, atuais e futuras. Desse modo, a interação com o ambiente e com os outros também faz parte desse processo de continuidade e reflete nas experiências. Assim, durante as interações, as crenças são testadas e podem levar a mudanças ou não nas ações (BARCELOS, 2006b). De acordo com Conceição (2004, p. 229), “as experiências anteriores de aprendizagem podem influenciar a formação de crenças que, por sua vez, também influenciariam o uso de estratégias de aprendizagem”.

É possível entender a relação entre crenças e ações de três modos: a) como causa e efeito, as crenças exercem influência direta sobre as ações; b) de forma interativa, as crenças exercem influência sobre as ações e as ações exercem influência sobre as crenças; c) de forma hermenêutica, existe divergência entre crenças e ações devido ao contexto (BARCELOS, 2007).

Nas pesquisas em LA, muitos autores indicam que as crenças podem influenciar o uso de estratégias para a aprendizagem de línguas, sendo estas uma das possibilidades de ações que os aprendizes de LE podem ter, pois, como vimos anteriormente, as crenças influenciam o comportamento de maneira geral (BARCELOS, 2001; PAJARES, 1992). Assim, Horwitz (1987) e Wenden (1999) apontam que as crenças que os aprendizes possuem podem exercer influência em

---

<sup>21</sup> Do original: to what extent are one's beliefs separate and separable from one's actions, and when can actions be said to be consistent with beliefs and under what circumstances can they be said to be inconsistent.

<sup>22</sup> Do original: the question of to what extent are one's beliefs different from one's statements about one's beliefs.

suas estratégias de aprendizagem, pois, segundo as autoras, usar ou não uma estratégia de aprendizagem pode ser considerado uma ação.

Barcelos (2001) explica que, de maneira semelhante, Richards e Lockhart (1994<sup>23</sup>) entendem que as crenças dos aprendizes têm relação com a percepção e a interpretação que eles apresentam acerca da aprendizagem, influenciando, assim, as abordagens adotadas por eles para a aprendizagem da língua. A autora também explica que Riley (1997) defende que as crenças dos aprendizes são capazes de exercer influência em aspectos como o uso de estratégias para a aprendizagem, motivação e atitudes. De acordo com as ideias do autor, alunos que têm a crença de que a aprendizagem só é possível com o acompanhamento de um professor podem não se adaptar a ensinamentos que exijam algum grau de autonomia.

Barcelos (2001) cita também o estudo de Yang (1992<sup>24</sup>, p. 148), que conclui que as crenças dos aprendizes podem influenciar o emprego de estratégias para a aprendizagem, mas também declara que “o uso de estratégias pode também causar crenças”, o que se assemelha à forma interativa em que crenças e ações exercem influência uma sobre a outra.

Ressaltamos que, de acordo com Barcelos (2003), muitos estudos estabelecem que crenças e ações estão relacionadas com a autonomia na aprendizagem. No entanto, tece uma crítica a esses estudos, por criarem uma comparação entre o que seria um bom aprendiz autônomo e um aprendiz que não se encaixaria nesse padrão, fazendo um julgamento das crenças dos aprendizes entre corretas e errôneas. Estudos com essas características estão alinhados às abordagens normativas e metacognitivas, que, como visto, classificam as crenças de aprendizes como errôneas se elas divergem das crenças dos especialistas.

Para compreender o que são estratégias de aprendizagem, utilizamos a definição de Oxford (1990, p. 8, tradução nossa), que as explica como “ações específicas realizadas pelo aprendiz para tornar a aprendizagem mais fácil, mais rápida, mais agradável, mais efetiva e mais adaptável a novas situações”<sup>25</sup>. A autora

---

<sup>23</sup> RICHARDS, J. C.; LOCKHART, C. **Reflective teaching in second language classrooms**. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

<sup>24</sup> YANG, N. D. **Second language learner's beliefs about language learning and their use of learning strategies**: A study of college students of English in Taiwan. 1992. Tese (Doutorado) – The University of Texas, Austin.

<sup>25</sup> Do original: specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more effective, and more transferrable to new situation.



(OXFORD, 1990, p. 8-14) lista as principais características das estratégias de aprendizagem. No Quadro 1, apresentamos de maneira resumida cada uma delas.

Quadro 1 – Principais características das estratégias de aprendizagem

<b>Principais características das estratégias de aprendizagem de línguas</b>	
1. Têm a competência comunicativa como objetivo principal	As estratégias de aprendizagem ajudam os aprendizes a participarem de maneira ativa em comunicações autênticas e atuam de maneira geral e específica no desenvolvimento da competência comunicativa.
2. Permitem que os alunos se tornem mais autodirecionados	O autodirecionamento é importante para os aprendizes porque nem sempre terão os professores para ajudarem, especialmente fora da sala de aula.
3. Expandem os papéis dos professores	A visão tradicional do professor como figura central dá lugar ao papel de facilitador da aprendizagem.
4. São baseadas em problemas	As estratégias de aprendizagem são usadas como ferramentas para a resolução de problemas, realização de tarefas e para alcançar um objetivo.
5. São ações específicas realizadas pelo aprendiz	Com vistas a alcançar os objetivos para a aprendizagem, os aprendizes podem executar ações específicas como, por exemplo, fazer anotações, planejamentos para atividades, autoavaliações etc.
6. Envolvem muitos aspectos do aprendiz, não apenas o cognitivo	As estratégias de aprendizagem, além do aspecto cognitivo, incluem funções metacognitivas, como planejamento e organização da própria aprendizagem, bem como fatores emocionais (afetivos) e sociais.
7. Apoiam a aprendizagem tanto de maneira direta quanto de maneira indireta	Algumas estratégias são diretamente direcionadas para a aprendizagem da língua, fatores metacognitivos, afetivos e sociais atuam de maneira indireta. Ambos os tipos são igualmente importantes.
8. Nem sempre são observáveis	Ações como fazer associações mentais para memorização não podem ser observadas, bem como situações naturais e informais fora da sala de aula.
9. Costumam ser conscientes	Muitas estratégias de aprendizagem são esforços conscientes dos aprendizes para manter o controle da própria aprendizagem.
10. Podem ser ensinadas	Estratégias de aprendizagem podem ser facilmente ensinadas e modificadas. O uso de estratégias a partir de treinamentos ajuda o aprendiz a se tornar mais consciente do seu uso e a empregar as que sejam mais adequadas à própria aprendizagem.
11. São flexíveis	Nem sempre possuem sequências previsíveis ou padrões precisos. Podem ser individualizadas, combinadas e criadas sequências da maneira que o aprendiz escolher.
12. São influenciadas por uma variedade de fatores	Muitos fatores podem influenciar a escolha de estratégias, por exemplo, grau de

	consciência, fases de aprendizagem, requisitos das tarefas, expectativas do professor, idade, sexo, nacionalidade, estilo de aprendizagem, traços de personalidade, grau de motivação, objetivos para aprender a língua.
--	--

Fonte: elaborado pela autora com base em Oxford (1990).

Oxford (1990) divide as estratégias de aprendizagem em diretas e indiretas a partir da relação entre elas e a aprendizagem. As estratégias diretas são todas aquelas que estão diretamente envolvidas com a língua-alvo. Essas estratégias podem ser de três tipos: de memória, cognitivas e de compensação. As estratégias de memória são aquelas que auxiliam os aprendizes a armazenar e recuperar informações novas, por exemplo, fazendo associações de vocabulário a imagens. As estratégias cognitivas possibilitam aos aprendizes produzir na língua-alvo os novos conhecimentos, podem variar de repetições a resumos, por exemplo. As estratégias de compensação viabilizam que os aprendizes façam uso da língua-alvo ainda que o seu conhecimento apresente lacunas, tentando adivinhar o vocabulário pelo contexto ou utilizando sinônimos, por exemplo.

As estratégias indiretas são todas aquelas que auxiliam a aprendizagem, mas não estão diretamente ligadas à língua-alvo. São classificadas como metacognitivas, afetivas e sociais. As estratégias metacognitivas possibilitam que o aprendiz tenha controle sobre sua aprendizagem utilizando recursos como organização, planejamento e avaliação. As estratégias afetivas auxiliam no controle das emoções, das motivações, das atitudes e dos valores dos aprendizes, podem ser usadas, por exemplo, estratégias como controle da respiração ou meditação para diminuir a ansiedade. As estratégias sociais ajudam os aprendizes em suas interações com os outros, são utilizadas atividades de cooperação ou de fazer perguntas para esclarecimentos, por exemplo. As estratégias indiretas trabalham em conjunto com as estratégias diretas. Apresentamos no Quadro 2 o resumo desses dois tipos de estratégias.

Quadro 2 – Resumo das estratégias de aprendizagem diretas e indiretas

Estratégias Diretas		Estratégias Indiretas	
<b>de memória</b>	armazenar e recuperar informações novas	<b>metacognitivas</b>	possibilidade de monitorar a própria aprendizagem
<b>cognitivas</b>	produção de novos conhecimentos	<b>afetivas</b>	controle das emoções, entre outros

<b>de compensação</b>	uso da língua-alvo mesmo com lacunas no conhecimento	<b>sociais</b>	interações com os outros
-----------------------	--	----------------	--------------------------

Fonte: elaborado pela autora com base em Oxford (1990).

#### *2.1.4.1 Alguns estudos sobre crenças e ações na aprendizagem de línguas*

Acerca da relação entre crenças e ações na aprendizagem de línguas e da concepção de ações como estratégias de aprendizagem, Conceição (2004) investigou como eram as experiências anteriores de aprendizagem de língua inglesa dos participantes de sua pesquisa, as crenças deles em relação a vocabulário e ao uso de dicionário e quais influências essas crenças e experiências exerciam nas ações para aprendizagem de inglês dos participantes. O trabalho contou com 51 participantes, alunos do curso de engenharia de uma universidade pública de Minas Gerais que estavam cursando a disciplina de inglês instrumental.

Os resultados da pesquisa mostraram que as experiências anteriores colaboram para a geração de crenças, e que estas, por sua vez, exercem influência nas ações para a aprendizagem e que existe uma relação direta entre experiências e ações. Quanto ao uso do dicionário durante atividades de leitura como estratégia para retenção de vocabulário, não houve contribuição significativa. De acordo com a autora,

as experiências, crenças e ações dos aprendizes, neste estudo, parecem interligadas entre si, numa relação em que as experiências passadas influenciam as crenças, que, por sua vez, influenciam as experiências presentes dos alunos, influenciando, também, suas ações na aprendizagem. Haveria uma relação, não só entre experiências, crenças e ações, mas, também, entre as experiências e as ações dos aprendizes. O estudo confirma, assim, o princípio da continuidade proposto por Dewey (1933), segundo o qual as experiências contêm algo do passado e modificam a experiências futuras, numa perspectiva em que nada existe de maneira isolada (CONCEIÇÃO, 2004, p. 239).

Seguindo a concepção de que ações têm relação com estratégias de aprendizagem, o trabalho de Ramos (2011) investigou as relações entre as crenças de aprendizes de um curso de extensão de língua inglesa e as estratégias de aprendizagem empregadas por eles. Também analisou se houve mudança de crenças e estratégias em atividades de escrita após a aplicação de um trabalho de intervenção com eles. Os participantes da pesquisa eram alunos de diferentes cursos de

graduação de uma universidade pública de Minas Gerais. A pesquisa teve início com 15 participantes, mas somente 10 participaram de todas as fases do trabalho.

Os dados coletados permitiram concluir, acerca de crenças e estratégias de aprendizagem como ações, que a relação entre crenças e ações estava presente de duas maneiras: em uma relação de causa e efeito, isto é, a crença exercendo influência na ação, com uso da estratégia da tradução devido à crença de que a escrita na língua-alvo seria resultado da tradução da língua portuguesa; e de maneira interativa, em que há influência mútua entre crenças e ações e entre ações e crenças, após a ressignificação de algumas crenças com a aplicação da atividade interventiva.

Mukai (2014) investigou dois grupos de estudantes de língua japonesa, um grupo composto por dez universitários brasileiros e outro por dez universitários portugueses, ambos cursando o nível básico da língua, com o objetivo de conhecer suas crenças e necessidades relacionadas à escrita e, a partir daí, identificar os comportamentos dos participantes e analisar as semelhanças e diferenças entre crenças, comportamentos e necessidades dos dois grupos.

A partir dos dados coletados, o autor constatou uma divergência nas crenças entre os dois grupos: os aprendizes brasileiros consideram que é importante desenvolver primeiro as habilidades de leitura e escrita antes da fala e que a leitura seria um pré-requisito para as produções escritas e orais; já os aprendizes portugueses atribuem mais importância à comunicação oral e consideram que a fala e a compreensão oral são pré-requisitos para a leitura e a escrita, acreditam que a comunicação e a compreensão orais são mais importantes para as atividades diárias.

Em relação às ações, que o autor chama de comportamentos em seu trabalho, é observado que, por não atribuir tanta importância às habilidades de leitura e escrita, os aprendizes portugueses utilizam letras romanas para realizar as anotações em língua japonesa; os aprendizes brasileiros, por sua vez, utilizam os ideogramas, inclusive solicitando aos professores que ensinem as palavras que ainda não conhecem. O autor observa que há uma correlação entre crenças e ações, que está associada à abordagem de ensinar do professor, pois, no contexto brasileiro, as aulas são mais ministradas em língua portuguesa com ênfase na escrita, ao contrário do contexto de Portugal, em que as aulas são ministradas na língua-alvo com ênfase na comunicação oral.

A partir da teoria explicitada, este trabalho está alinhado com as perspectivas de Barcelos (2001, 2006b, 2007) e Woods (2003) sobre crenças e ações. Por essa

razão, entendemos que as crenças devem ser investigadas a partir de sua relação com o contexto. Também partimos do pressuposto de que nem sempre as afirmações que se fazem sobre crenças necessariamente implicam ações compatíveis a essas afirmações. Compreendemos ações como estratégias de aprendizagem e utilizamos as categorizações de Oxford (1990) para o entendimento destas. Por fim, também estamos de acordo com Barcelos (2013) em relação a que, para um melhor entendimento acerca da influência das crenças nas ações, também é necessário compreender qual o papel exercido pelas emoções nessa relação.

## 2.2 Emoções

Nossa organização social e cultural promove uma relação antagônica entre razão e emoção, desvalorizando a emoção e sobrepondo a razão à emoção (MATURANA, 2009, 2014). O pensamento grego clássico influencia a visão ocidental de que a cognição deve ser levada em consideração como fator determinante da aprendizagem e que as emoções sejam vistas como fatores secundários que podem trazer efeitos negativos sobre a cognição (ARAGÃO, 2005, 2011). A ideia de que as emoções seriam fatores negativos que corrompem a razão também se origina a partir do pensamento grego clássico (ARAGÃO, 2011).

O pensamento racionalista de Platão não considerava as emoções como parte de seu objeto de estudo. Como a Linguística ocidental teria sido originada a partir das reflexões do pensador acerca dos problemas da linguagem, ela não leva em consideração as emoções em seus estudos sobre a linguagem (ARAGÃO, 2011). A LA, ao assumir uma postura crítica, passa a repensar a relação teoria/prática, imposta de certo modo ao se buscar distinguir a Linguística da LA, e começa a exercer “a recusa do binômio tal qual ele se encontra posto desde a época dos filósofos da Grécia Antiga” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 80).

É a partir do surgimento dessa postura crítica que a LA passa a investigar temas que não eram considerados de interesse e começa a se destacar em suas produções teóricas fazendo com que a Linguística passe a rever alguns de seus conceitos (RAJAGOPALAN, 2003). Assim, podemos relacionar os estudos que investigam as emoções na aprendizagem de línguas como reflexo da postura crítica adotada pela LA.

De acordo com Ramos (2020), nos últimos anos, a LA tem vivido o que chama de “virada emocional”, com um maior número de trabalhos sobre emoção e ensino e aprendizagem de línguas e emoção e formação e de professores. Barcelos (2015, p. 67) afirma que o empenho da LA em investigar as emoções é sustentado pela “crença de que o gerenciamento bem-sucedido das emoções pode levar os alunos a uma aprendizagem bem-sucedida”.

Segundo Maturana (2014, p. 203), “a existência humana se realiza na linguagem e no racional partindo do emocional”, dito de outra maneira, emoção e razão coexistem e são partes fundamentais dos seres humanos. Desse modo, as emoções não devem ser desprezadas quando tratamos de ensino e aprendizagem, no nosso caso específico de LE, mas devem ser levadas em consideração como parte integrante e até determinante desse processo e não como elementopositor em relação aos fatores cognitivos (ARNOLD; BROWN, 1999). Assim, não existem justificativas plausíveis para se criar divisões artificiais entre cognição e fatores afetivos<sup>26</sup> no ensino e aprendizagem de línguas (ARNOLD, 2011).

Os estudos sobre fatores afetivos na aprendizagem de línguas têm sido desenvolvidos também com base em descobertas sobre o tema nas áreas de psicologia e neurobiologia, pois elas ajudam na compreensão de questões mais específicas e inclusive auxiliam no entendimento das questões emocionais no ensino e na aprendizagem (ARNOLD; BROWN, 1999). Por essa razão, abordamos a seguir algumas questões sobre emoções que têm como base estudos na biologia e na neurobiologia.

### **2.2.1 Emoções e sentimentos**

Do ponto de vista biológico, todos os animais têm emoções, sendo essa uma característica em comum compartilhada por todo o reino animal (MATURANA, 2009). Por esse motivo, existe a tendência cultural de desprezar as emoções e valorizar o racional, pela diferenciação que os seres humanos possuem em relação a outros animais, que é a capacidade de raciocinar. A cultura ocidental, de maneira geral, menospreza as emoções, pois supõe que elas não se originam da razão e

---

<sup>26</sup> Arnold e Brown (1999) utilizam o termo afeto para se referir de maneira ampla a “aspectos de emoção, sentimento, humor ou atitude que condicionem o comportamento” (ARNOLD; BROWN, 1999, p. 1, tradução nossa). Do original: affect will be considered broadly as aspects of emotion, feeling, mood or attitude which condition behaviour.

impulsionariam de maneira arbitrária comportamentos não confiáveis (MATURANA, 2014). Para Maturana (2009, p. 15), essa desvalorização ocorre porque “não vemos o entrelaçamento cotidiano entre razão e emoção, que constitui nosso viver humano, e não damos conta de que todo sistema racional tem um fundamento emocional”.

As emoções são compreendidas por Maturana (2014, p. 203) como “disposições corporais que especificam a cada instante o domínio de ações em que se encontra um animal (humano ou não)”. Desse modo, a mudança de um domínio de ação para outro ocorre a partir da mudança de uma emoção para outra, que o autor denomina de *emocionar*. Maturana (2014) explica também que mesmo o raciocinar tem sua origem no emocional, pois, independente do espaço em que ocorram, as ações humanas são especificadas por emoções.

Damásio (2012, 2015) também explica as emoções como fisiológicas e inerentes aos seres vivos e desenvolve seus estudos sobre o tema a partir dos princípios e conceitos da neurobiologia. O autor propõe que as emoções, e também os sentimentos, são elementos centrais para explicar a racionalidade, e afirma que são “uma poderosa manifestação dos impulsos e dos instintos” (DAMÁSIO, 2012, p. 117). São os impulsos e os instintos os responsáveis por conduzirem determinados comportamentos a partir da atuação dos estados fisiológicos. São eles os mecanismos reguladores responsáveis por certificar a sobrevivência dependendo da complexidade do meio e do organismo (DAMÁSIO, 2012). Essas reações fisiológicas automáticas são denominadas de *homeostasia* e as emoções integram a sua regulação (DAMÁSIO, 2015).

Com vistas a garantir a sobrevivência, os seres vivos nascem com mecanismos biorreguladores, dos quais as emoções formam parte. Dessa maneira, as emoções têm basicamente duas funções biológicas: 1) produzir reações às forças indutoras, por exemplo, correr ou lutar em uma situação de perigo; 2) garantir que ocorra a regulação interna do organismo, por exemplo, alterar os ritmos cardíacos e respiratórios em situações em que ocorra imobilização (DAMÁSIO, 2015). De acordo com o autor, existe um núcleo biológico comum que constitui esses eventos e podem ser descritos do seguinte modo:

- 1) emoções são conjuntos complexos de reações químicas e neurais, formando um padrão; todas as emoções têm algum tipo de papel regulador a desempenhar.
- 2) as emoções são processos determinados biologicamente, e dependem de mecanismos cerebrais estabelecidos de modo inato.
- 3) os mecanismos produtores de emoções ocupam um grupo razoavelmente

restritos de regiões subcorticais. 4) todos os mecanismos podem ser acionados automaticamente, sem uma reflexão consciente. 5) a variedade de reações emocionais é responsável por mudanças profundas na paisagem do corpo e do cérebro (DAMÁSIO, 2015, p. 51).

Ainda de acordo com Damásio (2012), as emoções podem ser entendidas como primárias e secundárias. As emoções primárias são consideradas universais (DAMÁSIO, 2015) e são inatas e vivenciadas na infância (DAMÁSIO, 2012). As emoções primárias são: “alegria, tristeza, medo, raiva, surpresa ou repugnância” (DAMÁSIO, 2015, p. 50). Essas emoções são ativadas no sistema límbico como reações pré-organizadas a determinados traços de estímulos que podem acontecer no mundo ou no próprio corpo, isto é, podem acontecer de maneira externa ou interna. O autor explica que esses traços podem ser certos tipos de sons, como rugidos de animais, ou podem ser alguns estados corporais, como a dor de um ataque cardíaco. No entanto, não é preciso identificar o som ou saber o que motiva a dor, pois tanto o animal quanto o ser humano realizam o processamento desses traços, que em seguida são detectados pelo componente do cérebro chamado amígdala, que, por sua vez, gera um estado corporal característico de uma emoção correspondente, como, por exemplo, o medo (DAMÁSIO, 2012).

As emoções secundárias ou sociais incluem, por exemplo, “embaraço, ciúme, culpa ou orgulho” (DAMÁSIO, 2015, p. 51). As emoções secundárias são vivenciadas na fase adulta e são adquiridas, não são inatas. Elas são ativadas a partir de uma deliberação consciente a respeito de pessoas ou situações, por exemplo, o que gera uma análise cognitiva acerca do assunto e das representações mentais que ele possui. De maneira inconsciente, ocorre uma reação automática e involuntária no córtex pré-frontal do cérebro resultante das representações mentais ativadas. Essa reação origina-se a partir de representações que combinam o conhecimento sobre modelos de situações que são agrupados com determinadas respostas emocionais geradas nas experiências individuais de cada um. Em outras palavras, essas representações são adquiridas, ainda que para adquiri-las exista a influência e a participação das emoções inatas (DAMÁSIO, 2012, p. 133).

Tanto Maturana (2009, 2014) quanto Damásio (2012, 2015) explicam as emoções como fenômenos biológicos que são inerentes ao seres humanos e aos animais e também as entendem como mecanismos que auxiliam na sobrevivência. Para ambos, emoção e razão estão relacionadas e não deve ser atribuída uma maior



importância à razão ou racionalidade. Apesar de explicarem as emoções à luz da biologia e da neurobiologia, os autores não negam a interação social, pelo contrário, ambos ressaltam que muitas questões interacionais podem ser compreendidas a partir do entendimento dos dispositivos biológicos que regulam as emoções. Sobre a questão do social, Damásio (2012, p. 124) afirma que não intenta

reduzir os fenômenos sociais a fenômenos biológicos, mas antes debater a forte ligação entre eles. Quero sublinhar que, muito embora a cultura e a civilização surjam do comportamento de indivíduos biológicos, esse comportamento teve origem em comunidades de indivíduos que interagiam em meios ambientes específicos. A cultura e a civilização não poderiam ter surgido a partir de indivíduos isolados e, portanto, não podem ser reduzidas a mecanismos biológicos e ainda menos a um subconjunto de especificações genéticas. A compreensão desses fenômenos requer não só a biologia e a neurobiologia, mas também as ciências sociais.

Também Maturana (2014, p. 142), em sua obra, relaciona sempre as questões biológicas individuais às questões sociais e de interação com o meio, por isso explica que

como o espaço ou domínio relacional que vive um organismo se constitui simplesmente como um mover-se na relação, como um modo de interagir, o organismo que cresce adquire o modo de relação e interação de sua espécie, de seu grupo, de sua comunidade, no viver nela, e incorpora o espaço psíquico de sua espécie, de seu grupo ou de sua comunidade, no mero viver.

Assim, o conhecimento das questões biológicas é primordial para entendermos o que são as emoções, o que pode causá-las ou desencadeá-las e também o motivo pelo qual não as controlamos. No entanto, para compreendermos de maneira satisfatória certos processos e dinâmicas, como as que ocorrem no contexto de ensino e aprendizagem de LE, por exemplo, é preciso considerar o meio social, as interações e o contexto em que ocorrem.

A partir do entendimento do que são as emoções e como elas ocorrem, é possível compreender o que são os sentimentos. Como visto, as emoções são processos fisiológicos que acontecem em resposta a estímulos que podem ser de origem externa ou interna. Algumas alterações corporais que acontecem durante esse processo podem ser percebidas por outras pessoas, como, por exemplo, palidez ou rubor, postura e expressões faciais. A partir delas é possível perceber que algo está acontecendo com o outro, que algum estado emocional foi desencadeado. Os

sentimentos, em contrapartida, são gerados a partir de um processo mental que possibilita a percepção que se tem dessas alterações, gerando imagens mentais e alterações nos processos cognitivos, permitindo, dessa forma, sentir o que está acontecendo. O sentimento não é visível a um observador externo, a sua percepção ocorre somente na mente de quem está passando pelo processo emocional (DAMÁSIO, 2012).

Em uma sala de aula, por exemplo, podemos perceber alguns estados emocionais em processo tanto nos estudantes quanto nos professores; no entanto, só podemos saber os sentimentos se eles, de alguma maneira, exteriorizarem o que estão sentindo e compartilharem com os demais. Em um contexto de professores de LE em formação inicial, essa exteriorização pode ajudar no entendimento e na construção, ou reconstrução, da identidade profissional dos aprendizes. Ramos (2020, p. 245) afirma que há “uma relação dos conceitos de identidade e emoções com o de linguagem. Uso da linguagem para explicar o que sinto e, por vezes, quem eu sou”.

Emoções e sentimentos também atuam na memória (STEVICK, 1999), por essa razão, os fatores afetivos têm grandes implicações em relação à maneira como se aprende e quais informações são armazenadas na memória. Stevick (1999) explica, ainda, que os dados afetivos são armazenados junto com todos os tipos de dados, incluindo os visuais, verbais, auditivos ou olfativos e podem interferir no processamento de novas informações. A partir do tipo de feedback que os aprendizes recebem, os fatores afetivos atuam no processo de aprendizagem com uma constante mudança das redes de trabalho da memória de longo prazo. Assim, os fatores afetivos podem interferir na capacidade de alguém usar os recursos que já estão bem estabelecidos na memória de longo prazo, mesmo em sua língua materna.

A compreensão das emoções que ocorrem na aprendizagem de uma LE e a expressão delas ao explicar os sentimentos que elas geram podem auxiliar no reconhecimento de crenças dos professores e dos aprendizes e proporcionar um contexto de aprendizagem mais harmonioso, com menos conflitos e mais favorável à aprendizagem, pois, de acordo com Aragão (2005, p. 118),

há uma distância entre o mundo do aluno e o do professor na sala de aula. Esses mundos envolvem distintas crenças que podem gerar conflitos pela falta de um co-emocionar mais harmônico e congruente. No entanto, uma maneira de encurtarmos as distâncias é participarmos do mundo deles, de suas conversações, de suas histórias, e convidá-los a participarem das nossas.

A partir da teoria apresentada, entendemos as emoções como processos biológicos e também sociais inerentes aos seres vivos e estamos de acordo com os estudos de Maturana (2009, 2014) e de Damásio (2012, 2015). Esses processos conduzem as ações do organismo como reações a estímulos internos e externos recebidos a todo momento e são um conjunto de elementos químicos e neurais que têm a função reguladora de garantir a sobrevivência. Esses processos podem ser visíveis a outras pessoas, no entanto, a reflexão sobre eles só é possível para quem os está vivenciando, dessa maneira a pessoa passa a compreender o que está ocorrendo e tem a percepção do que está sentindo. Por essa razão, esse *sentir* é entendido como um sentimento.

### **2.2.2 Emoções e aprendizagem de línguas**

Embora as investigações sobre os fatores afetivos no contexto de aquisição e ensino-aprendizagem<sup>27</sup> de línguas sejam relativamente recentes, pois só começaram a aparecer em meados dos anos 1970 e 1980 com os estudos do chamado *Ensino Humanístico de Línguas*<sup>28</sup>, o interesse pelo tema em outras áreas não é, pois já na primeira metade do século XX a temática estava implícita em trabalhos de Dewey, Montessori e Vygotsky. Na década de 1960, o tema passou a ganhar mais importância com os estudos da psicologia humanista (ARNOLD; BROWN, 1999).

Os estudos humanísticos de línguas buscavam integrar, no ensino de LE, aspectos da dimensão afetiva dos aprendizes, levando em consideração as atividades já desenvolvidas para o ensino, mas agregando as questões afetivas em sala de aula, pois informação e formação podem coexistir (ARNOLD; BROWN, 1999). Desse modo, a visão humanística não se propunha a substituir métodos e técnicas, mas ampliar a visão e as possibilidades do ensino de LE ao levar a dimensão afetiva em consideração. Assim, passa a existir a recomendação de que os aprendizes sejam considerados “de maneira holística: em seus aspectos cognitivos, emocionais e físicos”<sup>29</sup> (ARNOLD, 2011, p. 12).

---

<sup>27</sup> Utilizamos os termos de maneira intercambiável neste trabalho.

<sup>28</sup> Do original: Humanistic Language Teaching (ARNOLD; BROWN, 1999, p. 5).

<sup>29</sup> Do original: The learner should be considered holistically: cognitive, emotional and physical aspects.

Sobre críticas ao ensino de LE com essa visão, Arnold (1998, p. 237, tradução nossa) propõe a seguinte reflexão “dizer que você se preocupa com o afeto não é o mesmo que dizer que você não se preocupa com a cognição”<sup>30</sup>, uma vez que levar em consideração os fatores afetivos na aprendizagem não implica deixar de lado a cognição, pois, como vimos, não existe oposição entre emoções e cognição.

Segundo Arnold e Brown (1999), grande parte do desenvolvimento do ensino de LE nas últimas décadas está relacionado à necessidade de compreensão e inclusão dos fatores afetivos no seu ensino e na aprendizagem. Por isso, vários métodos que surgiram a partir dos anos 1970 passaram a levar em consideração os fatores afetivos na aprendizagem de LE. Destacamos o *Ensino Comunicativo de Línguas*<sup>31</sup> e a *Abordagem Natural*<sup>32</sup> como exemplos de abordagens que utilizam metodologias que levam em consideração os fatores afetivos na aprendizagem, inclusive como resposta aos métodos e abordagens anteriores, como, por exemplo, o audiolingual, que os desconsiderava.

De forma sucinta, o Ensino Comunicativo de Línguas surgiu como resposta ao estruturalismo e aos métodos que não levavam em consideração os fatores afetivos na aprendizagem e não eram considerados como exitosos. Assim, “o Ensino Comunicativo de Línguas atraiu aqueles que buscavam uma abordagem de ensino mais humanista, em que o processo interativo de comunicação recebesse prioridade”<sup>33</sup> (RICHARDS; RODGERS, 1968, p. 83 *apud* ARNOLD; BROWN, 1999, p. 6, tradução nossa).

A Abordagem Natural desenvolvida por Krashen e Terrel, em 1983, coloca as questões afetivas em destaque e propõe modelos de atividades que visam diminuir ou minimizar situações geradoras de estresse em sala de aula ao fazer uso da hipótese do filtro afetivo (ARNOLD; BROWN, 1999). Essa hipótese foi criada por Krashen em sua teoria de aquisição de segunda língua, denominada de modelo monitor ou hipótese do *input* (PAIVA, 2014). O filtro afetivo é entendido como um bloqueio mental que impossibilita que os aprendizes utilizem o *input* compreensível que receberam. Assim,

---

<sup>30</sup> Do original: To say you are concerned with affect is not the same as saying you are not concerned with cognition.

<sup>31</sup> Do original: Communicative Language Teaching (ARNOLD; BROWN, 1999, p. 6).

<sup>32</sup> Do original: Natural Approach (ARNOLD; BROWN, 1999, p. 6).

<sup>33</sup> Do original: Communicative Language Teaching appealed to those who sought a more humanistic approach to teaching, one in which the interactive process of communication received priority.

aprendizes pouco motivados, inseguros, ansiosos e com baixa autoestima teriam um filtro afetivo alto, o que impediria a conexão do *input* com o DAL<sup>34</sup>. [...] O contraponto estaria nos aprendizes motivados, com autoestima elevada e que se veem como membros futuros da comunidade de falantes da língua em processo de aquisição (PAIVA, 2014, p. 32).

Entretanto, ainda que o conceito de filtro afetivo de Krashen estabeleça uma relação entre aprendizagem e motivação, não demonstra levar em consideração os papéis que a emoção exerce nos comportamentos dos aprendizes (ARAGÃO, 2011).

De acordo com Arnold e Brown (1999), a compreensão dos fatores afetivos no ensino e na aprendizagem de LE é importante, pois eles podem contribuir para que a aprendizagem ocorra de maneira mais efetiva. Os autores também classificam os fatores afetivos em positivos e negativos, sendo ansiedade, raiva, medo, depressão e estresse entendidos como negativos; logo, podem prejudicar a aprendizagem. Já autoestima, empatia e motivação são vistas como positivas e, desse modo, podem facilitar a aprendizagem de línguas.

Ramos (2020) defende que as emoções não sejam divididas entre positivas e negativas, pois isso pode incorrer em tratar as emoções sem levar em consideração os processos que as desencadeiam e as ações que elas geram. Estamos de acordo com o autor, pois entendemos que emoções como o medo, por exemplo, podem gerar ações de alerta que estimulem situações que levem ao bem-estar. Assim, quando nos referimos às ações como positivas ou negativas é porque mantivemos a concepção original dos autores.

Arnold e Brown (1999) também dividem os fatores afetivos na aprendizagem como individuais e externos ao aprendiz. Os fatores individuais são aqueles intrínsecos ao aprendiz e podem facilitar ou impedir a aprendizagem de LE, são entendidos como questões de personalidade. Alguns exemplos são: a) ansiedade, que pode vir associada a inquietação, frustração, dúvida em relação a si, tensão e apreensão, e atrapalha ou impede a aprendizagem; b) inibição, que pode causar medo de cometer erros; c) extroversão e introversão, apesar de não poderem ser associadas de maneira direta ao êxito na aprendizagem, alguns tipos de atividades podem ser mais apropriadas para cada uma das duas características; d) autoestima, que é derivada das interações consigo e com os outros; e) motivação, que pode

---

<sup>34</sup> Dispositivo de Aquisição de Linguagem, entendido como um mecanismo interno de linguagem próprio dos seres humanos (PAIVA, 2019).

ocorrer de modo extrínseco, isto é, surge a partir do desejo de evitar uma punição ou ganhar uma recompensa e seu foco está em fatores externos à aprendizagem, ou pode ser intrínseca, o aprendiz considera a própria aprendizagem da língua como a recompensa a ser adquirida (ARNOLD; BROWN, 1999).

Os fatores externos ao aprendiz são aqueles que ocorrem a partir dos processos de trocas e interações durante as relações sociais; são, portanto, socioculturais e interferem na aprendizagem. Alguns exemplos são: a empatia, que pode ser estimulada pelos professores, a partir da maneira como lidam com os aprendizes; e as interações na sala de aula, as relações entre aprendizes e professores influenciam as experiências e os fatores afetivos e podem ser um facilitador ou não da aprendizagem (ARNOLD; BROWN, 1999).

Em relação aos fatores afetivos na aprendizagem de LE, Barcelos (2015) explica que os seres humanos têm, de certo modo, a propensão de reproduzir e de sincronizar e sentir emoções semelhantes às de outras pessoas, o que é denominado de contágio emocional e, no contexto de ensino e aprendizagem de LE, pode ocorrer o contágio de emoções consideradas negativas entre os envolvidos. Já o pertencimento emocional ocorre em situações em que os envolvidos se sentem seguros e estimulados a aprender. A autora também apresenta a definição de andaime emocional, que se refere ao modo como os professores podem ajudar os alunos a compreender suas experiências de aprendizagem.

A respeito da motivação, além de ser vista como um dos elementos fundamentais na aprendizagem de LE, é conceituada, de modo geral, como uma “força motora que impulsiona o processo de aprender, sem a qual não pode haver sucesso na aprendizagem” (MASTRELLA-DE-ANDRADE; NORTON, 2011).

Quanto ao tema, Dörnyei (1994) revisa o trabalho de Gardner e Lambert (1972) e considera que, embora sua teoria sobre motivação abarque uma dimensão educacional, ela foca mais no meio social do que na sala de aula de LE. Por essa razão, propõe um modelo para a compreensão da motivação na aprendizagem dividido em três níveis: o nível da língua, o nível do aprendiz e o nível da situação da aprendizagem.

Desses três níveis, o nível mais geral é o nível da língua, uma vez que seu foco são as orientações e os motivos diversos da L2<sup>35</sup>, como a cultura que ela

---

<sup>35</sup> Mantivemos o termo utilizado pelo autor, reforçamos que não estamos fazendo distinção entre LE e L2 neste trabalho.

transmite, a comunidade que a fala e a utilidade em potencial de possuir proficiência na língua. São esses motivos gerais que explicam a escolha do aprendiz pela língua e estabelecem os objetivos básicos para a aprendizagem.

O nível do aprendiz compreende um complexo de fatores afetivos e cognitivos que configuram traços de personalidade com relativa estabilidade. Nesse nível, é possível identificar dois componentes motivacionais, são eles a necessidade de realização e a autoconfiança, sendo que a autoconfiança engloba diversos aspectos da ansiedade de línguas, a percepção de competência na LE, a atribuição de importância a experiências passadas e a autoeficácia. O nível da situação da aprendizagem é formado por motivos intrínsecos e extrínsecos e, também, condições motivacionais relativas a três áreas – o curso, o professor e o grupo.

Em relação à ansiedade, embora seja considerada por Arnold e Brown (1999) como um fator individual, Mastrella-de-Andrade (2011) defende que a ansiedade na aprendizagem de LE deve ser considerada a partir das relações na sala de aula, pois é construída a partir das interações sociais e as aulas de línguas podem apresentar relações desiguais de poder. A autora explica, ainda, que a ansiedade na aprendizagem de LE possui uma relação estreita com o falar na língua-alvo, pois esse ato ocasiona uma exposição da competência diante dos demais. De acordo com a autora,

apesar de os sentimentos de tensão e nervosismo serem algo que ocorre no aprendiz, internamente, uma análise do contexto e das interações que constituem o processo de aprendizagem pode mostrar que esses sentimentos se relacionam de forma bastante próxima com a maneira como os sujeitos se posicionam e são posicionados no ambiente de aprendizagem (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011, p. 35).

A ansiedade na aprendizagem de LE, segundo a autora, está relacionada com a construção de identidades, uma vez que “a identidade tem a ver com a forma como os falantes, os aprendizes, se identificam e são identificados enquanto sujeito de um determinado contexto” (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011, p. 29) e a sala de aula de línguas é formada pela interação constante. Também de acordo com a autora, as crenças dos aprendizes colaboram com a formação e a manutenção da ansiedade na sala de aula. Assim, as crenças dos alunos sobre si mesmos, sobre erros, sobre a importância da língua estudada, entre outras, são possíveis possibilitadoras de ansiedade (MASTRELLA, 2002 *apud* MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011).

Também em relação à produção oral e emoções, Santos e Barcelos (2018) afirmam que há poucos estudos em LA acerca da relação entre a timidez dos aprendizes e sua participação oral e explicam que talvez seja pela dificuldade de se definir e conceituar a timidez. Dessa maneira, os autores investigaram a timidez em relação à produção oral de seis aprendizes de inglês de um curso de extensão de nível intermediário. Baseados em Zimbardo (1977), explicam que, embora a timidez não seja uma doença, pode ser incapacitante e acarretar várias dificuldades em diferentes aspectos da vida, ademais de estar relacionada ao medo e à vergonha.

Os autores detectaram que os estudantes que se autodeclararam tímidos demonstraram medo de falar em público, de errar, de não saber e serem julgados, de serem avaliados e da prova oral. O medo desses alunos gera insegurança e os aprendizes acabam não praticando a expressão oral, o que acaba produzindo uma espécie de ciclo em que essas etapas se repetem e a aprendizagem não ocorre de maneira efetiva. Morais (2021) constatou que a participante de sua pesquisa, que tem ansiedade de língua estrangeira (ALE), também ficava altamente desconfortável em situações em que deveria se expressar na língua inglesa em sala de aula e demonstrava sintomas semelhantes aos apresentados pelos sujeitos da pesquisa de Santos e Barcelos (2018), chegando inclusive a faltar as aulas em que sabia que deveria participar oralmente ou em apresentações e provas orais.

Ainda acerca da expressão oral durante a aprendizagem de LE, Aragão, Paiva e Gomes Junior (2017) defendem que esta é influenciada pelas emoções, bem como as crenças dos aprendizes sobre si mesmos, o contexto e o interlocutor, seja colega ou professor. Por essa razão, a resistência ou não em falar a LE está, em geral, relacionada a alguma emoção, sendo que um dos fatores que provoca inibição em interações e atividades orais é o medo que os aprendizes têm do julgamento e das críticas dos demais.

No entanto, os autores explicam que o uso de ferramentas digitais para atividades de produção oral tem sido visto como alternativa para diminuir o medo. Assim, investigaram um grupo de estudantes matriculados em uma disciplina online do curso de Letras, criada por dois dos autores, que tinha como objetivo desenvolver habilidades orais de inglês em nível básico. Para a realização da disciplina, usaram plataformas digitais e as atividades, que englobavam a gravação da produção oral dos estudantes e a escuta das produções dos colegas, ocorriam de forma assíncrona.



Os autores constataram que houve uma recepção positiva ao formato digital e os participantes relataram os sentimentos de segurança, tranquilidade e confiança. De acordo com os autores, esse tipo de avaliação positiva do ambiente possibilita que o aprendiz se sinta confiante, o que faz com que participe mais, gerando, assim, mais êxito na aprendizagem do que uma pessoa que não se sinta motivada ou com disposição de se comunicar, uma vez que, segundo os autores, “quanto maior a disposição para se comunicar, maiores as oportunidades de aprendizagem de uso da língua” (ARAGÃO; PAIVA; GOMES JUNIOR, 2017, p. 565). Os autores notaram também que alguns participantes passaram a ficar mais confiantes e seguros, enquanto aprendizes da LE, e que também passaram por um processo de reconstrução das identidades, e este ocorreu com as emoções positivas vivenciadas. Assim, os autores concluíram que

essas ferramentas digitais ajudam a aprendizagem porque não apenas proporcionam uma prática mais frequente e continuada, mas também um ambiente de confiança conjugado com a construção de uma identidade segura e a diminuição, ou mesmo a ausência, de elementos que provocam a inibição, a vergonha, e o medo da exposição oral em inglês. É fundamental trabalharmos para fazer com que o desenvolvimento de habilidades orais em contextos não inibidores seja um direito dos aprendizes de inglês e que a frustração não seja uma emoção tão marcante em experiências de aprendizagem (ARAGÃO; PAIVA; GOMES JUNIOR, 2017, p. 565).

Assim, concordamos com os autores que as habilidades orais no ensino-aprendizagem de LE em geral trabalhadas em ambientes que criem menos inibição e que as ferramentas digitais sejam auxiliadoras nesse processo se utilizadas de maneira positiva, a partir de uma organização e de um planejamento prévios por parte dos docentes e em nível institucional.

Sobre as emoções de professores em formação inicial, Souza e Aragão (2017) pesquisaram as emoções e ações de dois alunos de um curso de Letras-Ingês durante sua experiência no estágio supervisionado. Constataram que, até começarem a observação antes da prática supervisionada, eram as emoções como estudantes do curso de Letras que orientavam suas ações, pois os participantes da pesquisa ainda não tinham formada uma identidade como docentes. Assim, o estágio supervisionado propicia que a profissão seja vista como uma realidade para o professor em formação inicial, pois

o período da formação inicial corrobora a identificação do ingressante com a profissão e que é ao longo do curso que o futuro professor se conscientiza das responsabilidades de sua profissão, aglutinando saberes e conhecimento para sua atuação como professor (SOUZA; ARAGÃO, 2017, p. 61).

Como visto anteriormente, a importância de se levar em consideração as emoções e os fatores afetivos como um todo no ensino e aprendizagem de línguas é relativamente recente. Há também uma resistência na sociedade de maneira geral em compreender emoção e razão como relacionadas e não como forças opostas, antagônicas.

Desse modo, pesquisar sobre emoções de professores, e, no caso deste trabalho, de professores de LE em formação inicial, é cada vez mais importante e necessário, uma vez que discutir esse assunto ainda é entrar em um campo melindroso (ARAGÃO; FERREIRA, 2022), pois tanto na educação quanto nos estudos linguísticos as emoções desses sujeitos são, muitas vezes, desconsideradas e colocadas de lado.

Professores de LE em formação inicial, ademais de estudarem abordagens, métodos e técnicas de ensino, são também aprendizes da língua. Dessa maneira, sua aprendizagem também é permeada por fatores afetivos que são comuns a outros aprendizes e devem ser levados em consideração em sua formação, bem com suas crenças.

Por fim, compreendemos as emoções e os sentimentos como parte integrante do sistema cognitivo humano, por esse motivo emoção e razão estão interligadas. Desse modo, entendemos que as emoções formam um importante fator na aprendizagem de LE e não devem ser ignoradas nos processos de ensino e aprendizagem. Consideramos também que as emoções conduzem as ações e compreender essa dinâmica pode auxiliar na investigação das crenças que os aprendizes, incluindo os professores de LE em formação inicial, possuem e as ações que realizam, pois as ações nem sempre são condizentes com as crenças que uma pessoa tem e as ações também podem gerar crenças.

### 3 METODOLOGIA DE PESQUISA

Descrevemos nesta seção a metodologia de pesquisa adotada e os procedimentos que utilizamos para sua realização. Dessa maneira, em 3.1 apresentamos a descrição do método e da natureza da pesquisa e discorremos sobre pesquisa qualitativa interpretativa (CHIZZOTTI, 2003, 2006; DENZIN; LINCOLN, 2006; MINAYO, 2002; MUKAI; CONCEIÇÃO, 2012; PRODANOV; FREITAS, 2013; TRIVIÑOS, 1987); apresentamos o conceito de estudo de caso (DÖRNYEI, 2007; GIL, 2002; STAKE, 2005; PAIVA, 2019; YIN, 2001) e discutimos a abordagem contextual no estudo de crenças (BARCELOS, 2001; CONCEIÇÃO, 2004; VIEIRA-ABRAHÃO, 2006). Em seguida, explicamos o contexto da pesquisa em 3.2 e os participantes em 3.3. Em 3.4 explicitamos os instrumentos de coleta de dados. Os procedimentos para análise dos dados encontram-se em 3.5, e, por fim, as considerações éticas em 3.6.

#### 3.1 Método e natureza da pesquisa

##### 3.1.1 Pesquisa qualitativa interpretativa

Com o intuito de atingir os objetivos e de responder as perguntas de pesquisa que orientam este trabalho, esta pesquisa é de natureza qualitativa. A pesquisa de natureza qualitativa possui características e pressupostos teóricos e metodológicos próprios e que levam em consideração questões que não podem ser transformadas e analisadas com representações numéricas e exatas. De acordo com Minayo,

a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2002, p. 22).

A proposta deste trabalho enquadra-se, portanto, no que Minayo (2002) afirma ser a pesquisa qualitativa, pois investigamos as crenças, ações e emoções de professores em formação inicial de um curso de Letras-Espanhol, elementos que não podem ser quantificados e que pertencem a uma realidade particular.

De acordo com Chizzotti (2003), a pesquisa qualitativa busca descobrir o significado de um fenômeno dentro do contexto em que ocorre e também interpretar

o sentido que ele recebe das pessoas. Para isso, atualmente, está presente em um espaço transdisciplinar que engloba as ciências sociais e humanas e possui vários paradigmas de análise e de métodos de investigação.

Triviños (1987) elenca as cinco características essenciais da pesquisa qualitativa, a partir das ideias de Bogdan e Biklen (1982). São elas:

1) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave. 2) A pesquisa qualitativa é descritiva. 3) Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto. 4) Os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente. 5) O significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa (TRIVIÑOS, 1987, p. 128-130).

As pesquisas qualitativas não apresentam apenas uma forma de trabalho, e possuem algumas premissas básicas identificáveis nas várias maneiras em que podem apresentar-se. Uma delas é que não são realizadas em ambientes controlados, como um laboratório, por exemplo, mas ocorrem em ambientes naturais, como salas de aula. Os dados, como explicitado anteriormente, não são quantificáveis, pelo contrário, são descritivos e sua análise acaba prezando a interpretação. O processo tem muita relevância, por isso a coleta de dados é feita a partir de diferentes instrumentos.

É importante levar em consideração também que as pesquisas qualitativas não possuem somente um padrão, pois “admitem que a realidade é fluente e contraditória e os processos de investigação dependem também do pesquisador – sua concepção, seus valores, seus objetivos” (CHIZZOTTI, 2006, p. 26). Dessa maneira, assim como leva-se em consideração a subjetividade dos participantes envolvidos, no caso desta pesquisa, os professores em formação inicial de um curso de Letras, a subjetividade do pesquisador também é considerada, pois suas análises, embora pautadas em teorias existentes, dependem também das movimentações que vai fazer a partir de suas próprias vivências sociais e acadêmicas.

Desse modo, a escolha da pesquisa qualitativa também se deve a que o objeto de estudo envolve a subjetividade dos sujeitos e a realidade em que estão inseridos, pois, de acordo com Prodanov e Freitas (2013, p. 70), a pesquisa qualitativa “considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números”.

De acordo com Chizzotti (2006, p. 28), a pesquisa qualitativa se propõe a “interpretar o sentido do evento a partir do significado que as pessoas atribuem ao que falam e fazem”. Desse modo, ao realizar uma pesquisa qualitativa, é essencial que se busquem fundamentos para que se realizem a análise e a interpretação do que é apresentado. Dessa maneira, esta pesquisa pode ser definida como interpretativa, uma vez que está em conformidade com o exposto e também com o que Mukai e Conceição (2012, p. 125) afirmam: “o método qualitativo se configura como uma pesquisa interpretativa, além de ser descritiva e naturalista”. Em relação à pesquisa qualitativa interpretativa, Denzin e Lincoln (2006, p. 37) afirmam que

a pesquisa qualitativa é infinitamente criativa e interpretativa. A tarefa do pesquisador não se resume a deixar o campo levando pilhas de materiais empíricos e então redigir facilmente suas descobertas. As interpretações qualitativas são construídas.

Por fim, uma vez que a proposta deste trabalho é investigar as crenças, emoções e ações de professores em formação inicial de um curso de licenciatura em Letras-Espanhol em relação à própria aprendizagem de língua espanhola após passarem pelo contexto de ensino remoto emergencial, pretende-se realizar uma descrição detalhada dos participantes e dos dados coletados, buscando responder às seguintes perguntas de pesquisa, apresentadas na Introdução e retomadas aqui:

- 1) Quais são as crenças e as ações dos professores em formação inicial em relação à própria aprendizagem de espanhol?
- 2) Quais são as emoções dos professores em formação inicial sobre sua aprendizagem de língua espanhola?
- 3) Como crenças e emoções se relacionam com as ações dos professores em formação inicial em relação à aprendizagem de língua espanhola?

### **3.1.2 Estudo de caso**

O estudo de caso é uma das estratégias que se pode utilizar para realizar uma pesquisa. Segundo Yin (2001, p. 27), “o estudo de caso é a estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos, mas quando não se podem manipular comportamentos relevantes”. Assim como em outras estratégias de

pesquisa, o estudo de caso caracteriza uma forma de investigação que utiliza um grupo de procedimentos previamente estabelecidos (YIN, 2001).

De acordo com Stake (2005), o estudo de caso é determinado pelo interesse no caso individual e não pelos procedimentos de investigação empregados. Ainda conforme o autor, “o estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas uma escolha do que deve ser estudado”<sup>36</sup> (STAKE, 2005, p. 443, tradução nossa). Em outras palavras, o estudo de caso não é a maneira de pesquisar e não se limita a um método, mas é definido pelo interesse que um caso específico desperta no pesquisador.

Definir o que é um caso pode ser uma tarefa que gere algumas dúvidas; por isso, Stake (2005, p. 444, tradução nossa) explica que

Um caso pode ser simples ou complexo. Pode ser uma criança ou uma sala de aula de crianças ou um evento, um acontecimento, como uma mobilização de profissionais para estudar uma condição infantil. É um entre outros. Em qualquer estudo, vamos nos concentrar em um.<sup>37</sup>

Portanto, os estudos de caso podem se ocupar de um ou mais indivíduos, desde que investigados dentro de um mesmo contexto. Segundo Yin (2001, p. 44), “como orientação geral, a definição de unidade de análise (e, portanto, do caso) está relacionada à maneira como as questões iniciais da pesquisa foram definidas”.

Paiva (2019, p. 66) afirma que o estudo de caso deve tratar de um objeto “único e específico”, isto é, ele deve ser único porque possui apenas um tópico de estudo, como uma sala de aula ou um grupo de alunos, por exemplo, e é específico porque está delimitado a investigar um tema que está inserido no contexto que se pretende compreender.

O estudo de caso não deve ser entendido como sinônimo de etnografia e de observação participante, pois estes representam estratégias de pesquisa diferentes e utilizam métodos distintos (YIN, 2001). De maneira resumida, a etnografia requer um período longo no campo que está sendo estudado e apresenta observações pormenorizadas; já a observação participante, ainda que não exija um período

---

<sup>36</sup> Do original: Case study is not a methodological choice, but a choice of what is to be studied.

<sup>37</sup> Do original: A case may be simple or complex. It may be a child or a classroom of children or an event, a happening, such as a mobilization of professionals to study a childhood condition. It is one among others.

extenso no campo de estudo, necessita que o pesquisador demande um maior esforço (YIN, 2001).

Uma das razões que leva a essa ligação é a ideia que muitos têm de que o estudo de caso demanda um longo período para ser feito e concluído. Yin (2001) explica que no passado alguns estudos tinham essa característica e, como resultado dessa demora, a discussão dos resultados se apresentava de maneira incompreensível. No entanto, os resultados do estudo de caso não precisam ser exibidos de maneira “maçante” e “nem os estudos de caso precisam demorar muito tempo” (YIN, 2001, p. 29).

Gil (2002) apresenta que a dificuldade de se realizar generalizações é uma crítica que os estudos de caso recebem, no entanto, o autor afirma que os estudos de caso não se propõem a fornecer informações precisas acerca de um tema, mas possibilitar uma perspectiva geral do objeto de estudo. Em relação às generalizações, Yin (2001, p. 29) afirma que

os estudos de caso, da mesma forma que os experimentos, são generalizáveis a proposições teóricas, e não a populações ou universos. Nesse sentido, o estudo de caso, como o experimento, não representa uma “amostragem”, e o objetivo do pesquisador é expandir e generalizar teorias (generalização analítica) e não enumerar frequências (generalização estatística).

Mesmo com as críticas elencadas acima, de acordo com Dörnyei (2007), o uso de estudos de caso é bastante difundido em LA, e, segundo o autor, “os fundamentos de toda a disciplina foram baseados nos resultados da primeira onda de estudos de caso de aprendizes de línguas nas décadas de 1970 e 1980”<sup>38</sup> (DÖRNYEI, 2007, p. 154, tradução nossa). Como este trabalho investigou crenças, ações e emoções em um contexto específico e utilizou a abordagem contextual de investigação de crenças, explicada a seguir, optamos por utilizar o estudo de caso como estratégia de pesquisa, pois não pretendemos criar uma generalização, mas entender um fenômeno em um contexto específico, e que pode ser usado em outras ocasiões para compreender situações que podem ocorrer nos cursos de formação inicial de professores nos cursos de Letras, no caso deste trabalho, Letras-Espanhol.

---

<sup>38</sup> Do original: the foundations of the whole discipline were based on the results of the first wave of case study of language learners in the 1970s and 1980s.

### **3.1.3 Abordagem contextual de investigação de crenças**

De acordo com Barcelos (2001), os estudos sobre crenças de aprendizes de línguas podem ser divididos em três abordagens principais, e essa divisão é feita a partir da “definição de crenças, metodologia, e relação entre crenças e ações” (BARCELOS, 2001, p. 75). Essas abordagens são denominadas de normativa, metacognitiva e contextual.

Segundo Barcelos (2001), a abordagem normativa foi utilizada pela primeira vez por Holliday (1994) e relacionava-se aos estudos que investigavam a cultura dos estudantes para entender o comportamento destes em sala de aula. Os estudos que utilizam a abordagem normativa, de modo geral, costumam descrever e classificar as crenças dos estudantes e também realizar uma ligação entre estas e o ensino autônomo. Para isso, utilizam questionários do tipo *Likert-scale*, sendo o mais utilizado o BALLI (Beliefs About Language Learning Inventory), criado por Horwitz em 1985. É importante ressaltar que, na abordagem normativa, as crenças dos aprendizes são vistas como opiniões e podem ser descritas como errôneas, o contexto em que os alunos se encontram não é analisado e não há investigação sobre a relação entre crenças e ações.

Os estudos que utilizam a abordagem metacognitiva descrevem as crenças como conhecimento metacognitivo, por isso a abordagem tem esse nome. Por esse motivo essa abordagem possui “o pressuposto básico [...] que os aprendizes pensam sobre seu processo de aprendizagem de línguas e são capazes de articular algumas de suas crenças” (BARCELOS, 2001, p. 79). Diferentemente da abordagem normativa, os estudos da abordagem metacognitiva não utilizam questionários como o BALLI (BARCELOS, 2001) e, sim, entrevistas semiestruturadas, questionários semiestruturados e autorrelatos (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006). A relação entre crenças e ações não é analisada, é somente apontada no que se refere a estratégias de aprendizagem e as crenças são entendidas como estáveis (BARCELOS, 2001; VIEIRA-ABRAHÃO, 2006).

Em relação às abordagens normativa e metacognitiva, Barcelos (2001, p. 84) explica que estas

falham em levar em consideração a natureza experiencial das crenças, por (a) não analisar as crenças dos alunos nos seus próprios termos; (b) tratar as



crenças como um conceito fixo *a-priori*; e (c) não prestar atenção ao contexto social das crenças.

Nos estudos realizados a partir da perspectiva da abordagem contextual, infere-se as crenças do sujeito pesquisado no contexto em que o participante atua (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006). Na abordagem contextual, as crenças dos aprendizes e também dos docentes não são generalizadas, pelo contrário, procura-se compreendê-las em contextos específicos, visto que

os estudos, em sua maioria, procuram considerar a influência da experiência anterior de aprendizagem de línguas dos alunos não somente em suas crenças, mas também de suas ações dentro de um contexto específico (BARCELOS, 2001, p. 81).

Ao contrário das abordagens discutidas anteriormente, na abordagem contextual, a relação entre crenças e ações é investigada, leva-se em consideração a influência das experiências anteriores e as crenças não são consideradas estáveis (BARCELOS, 2001; VIEIRA-ABRAHÃO, 2006), mas “passam a ser vistas como dinâmicas, culturais, sociais e emergentes” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p. 220). A abordagem contextual, além de combinar observações, entrevistas, diários e estudos de caso para compreender as crenças e a relação entre crenças e ações, pode utilizar histórias de vida, desenhos e sessões de visionamento (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006). Por fim, Barcelos (2001) explica que o que diferencia essa abordagem das demais é que “as crenças são caracterizadas como dependentes do contexto” e que “a relação entre crenças e ação não é somente sugerida, mas é *investigada* dentro do contexto específico dos alunos” (BARCELOS, 2001, p. 82, grifo nosso). Essas três abordagens diferem na maneira como investigam e definem as crenças; no entanto, todas elas ressaltam que as crenças podem exercer influência nas estratégias de aprendizagem dos alunos (BARCELOS, 2001).

De acordo com Vieira-Abrahão (2006), a abordagem normativa possui um paradigma positivista, pois é direcionada para a quantificação dos dados obtidos. Já as abordagens metacognitiva e contextual estão dentro da perspectiva qualitativa, pois ambas são executadas em contextos naturais, os dados são analisados de maneira descritiva, preocupam-se mais com o processo do que com o resultado final, e, por fim, procuram obter significados.

Segundo Conceição (2004), a abordagem contextual possui a vantagem de poder ser realizada com um número reduzido de participantes.

A proposta deste trabalho enquadra-se, portanto, na abordagem contextual, pois as crenças dos professores em formação inicial foram investigadas dentro de um contexto específico, foi utilizado mais de um instrumento de coleta de dados e os resultados foram interpretados e analisados, não somente quantificados.

### **3.2 Contexto da pesquisa**

Esta pesquisa foi realizada em um *campus* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília ou Instituto Federal de Brasília (IFB) que oferece o curso de Letras-Espanhol. A minha primeira motivação para realizar a pesquisa nessa instituição de ensino surgiu da minha atuação como docente no referido curso e a vontade de investigar as crenças de professores em formação inicial em relação à própria aprendizagem da língua espanhola.

Para entender o contexto da pesquisa, é interessante conhecer um pouco da história da instituição de ensino onde ela foi realizada. Em 2008, a Escola Técnica de Brasília (ETB-BSB) se tornou Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília por meio da Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, e passou a fazer parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Atualmente o IFB possui 10 *campi*, nas regiões administrativas de Brasília, Ceilândia, Estrutural, Gama, Planaltina, Riacho Fundo, Samambaia, São Sebastião, Taguatinga e Recanto das Emas (BRASÍLIA, 2021).

O curso de Letras-Espanhol do IFB iniciou no ano de 2013 com uma turma de 40 alunos que ingressaram por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU). O *campus* onde o curso começou era provisório e foi transferido para uma outra região administrativa do Distrito Federal (DF) no final do ano de 2016, e o curso de Letras-Espanhol, após consulta pública, foi transferido para um outro *campus* em funcionamento em uma outra região administrativa do DF em janeiro de 2017. Um dos fatores levados em consideração para que o curso fosse para um *campus* diferente foi o fato de a região administrativa escolhida para abrigar o curso não possuir nenhum outro curso de licenciatura em uma instituição pública (BRASÍLIA, 2021).

O curso tem como objetivo

formar docentes para atuarem na Educação Básica, fornecendo condições dentro e fora da esfera acadêmica para que o futuro professor se construa com autonomia e criticidade por meio de uma base sólida, teórica e prática, para o trabalho com as linguagens, possibilitada por uma formação pedagógica com ênfase na Linguística Aplicada, no domínio da Língua Espanhola e no estudo crítico de suas respectivas literaturas, bem como no reconhecimento das variedades linguísticas e culturais da língua (BRASÍLIA, 2021, p. 16).

A partir do ano de 2021, o curso passou a oferecer 80 vagas anuais, sendo 40 por semestre, no período diurno. Até o segundo semestre letivo de 2020, o ingresso ocorria apenas uma vez ao ano, sempre no primeiro semestre. O processo seletivo é feito com base no resultado do estudante no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o ingresso ocorre por meio do SISU, bem como pelos editais de Portador de Diploma e Transferência Externa, de responsabilidade do IFB (BRASÍLIA, 2021).

O curso tem oito períodos, ou semestres, e a carga horária total de “3.246,7 horas-relógio e de 3.896 horas-aula com duração de quatro anos, já incluídos o Estágio Supervisionado, a Prática como Componente Curricular e as Atividades Complementares” (BRASÍLIA, 2021, p. 13). Como componentes curriculares obrigatórios relacionados especificamente à língua espanhola, há sete componentes denominados Língua Espanhola (Introdução até Língua VI), História e Aspectos Fonéticos da Língua Espanhola, Morfossintaxe do Espanhol, Sociolinguística do Espanhol, Semântica e Pragmática, Literatura Espanhola I, II e III, Literatura Hispano-americana I, II e III, Gramática Comparada, Metodologia do Ensino de Língua Estrangeira e Tópicos Especiais no ensino de Língua Espanhola.

Uma das premissas do curso é

que uma formação verdadeiramente sintonizada com as novas demandas sociais não deve prescindir de espaços onde a relação teoria e prática seja efetivamente oportunizada. A noção de que é preciso não somente observar os fenômenos no campo contemplativo da teoria, mas elucidá-los mediante experimentações, exemplificações, criações, proposições e contestações, é central para se compreender a concepção pedagógica que subjaz à proposta de formação do profissional do ensino da Licenciatura em Letras – Espanhol, no Instituto Federal de Brasília (BRASÍLIA, 2021, p. 21).

Outra motivação para esta pesquisa foi o contexto de ensino remoto emergencial a partir de 2020 devido à situação de pandemia de Covid-19, pois esta provocou inúmeras mudanças no cotidiano das pessoas com o intuito de conter o

avanço dessa doença, até então desconhecida, sendo uma das mudanças a adoção do ensino remoto emergencial.

Devido à pandemia de Covid-19, as aulas presenciais foram suspensas em março de 2020 e, logo após um certo período os calendários acadêmicos também foram suspensos, com autorização da Portaria n. 343, de 17 de março de 2020. Essa mesma portaria autorizava que o ensino presencial fosse substituído por “aulas em meios digitais” (BRASIL, 2020) enquanto durasse a situação de pandemia. Assim, em agosto de 2020, as aulas no IFB foram retomadas de maneira não presencial com a utilização de recursos digitais e o calendário acadêmico do primeiro semestre de 2020 foi restabelecido (BRASÍLIA, 2020).

Houve pouco tempo para discutir como seria realizada a volta às aulas de maneira remota, pouco treinamento para os docentes e pouco tempo de ambientação para que professores e estudantes entendessem a nova dinâmica para as aulas e as novas ferramentas. Com tantas mudanças em tão pouco tempo, surgiram incertezas e inquietações acerca do ensino-aprendizagem, como, por exemplo, quais seriam as crenças dos estudantes e como estaria o emocional deles.

Após a realização das adequações necessárias para o retorno não presencial das aulas, isto é, por meio de recursos digitais, o curso adotou a plataforma *Moodle* da instituição como o local digital para a realização de atividades assíncronas e o Google Meet para realização das atividades síncronas.

Cada componente curricular, de acordo com sua carga horária, teve um encontro semanal síncrono entre estudantes e professores, e as aulas síncronas também eram gravadas e posteriormente disponibilizadas aos estudantes de acordo com o combinado entre ambos, e, também, atividades assíncronas realizadas na plataforma *Moodle* e pensadas pelo professor para que melhor atendessem às necessidades de todos. Os alunos não podiam ser dispensados das atividades síncronas; dessa maneira, quando não era possível participar, deviam entrar em contato com o professor para solicitar a gravação da aula e uma atividade substitutiva. Os docentes também passaram a realizar os atendimentos aos alunos por meio do Google Meet em turno contrário ao das aulas.

Os alunos sem acesso à internet tinham a possibilidade de receber os materiais e as atividades impressas e/ou em um *pendrive* e devolvê-las em data posterior combinada. Vale ressaltar que, em um primeiro momento, alguns alunos fizeram uso dessa alternativa, mas depois todos passaram a realizar as atividades de

maneira online. A instituição, por meio de edital, forneceu aos alunos sem condições *chips* para acesso à internet e, em alguns casos, também um valor para aquisição de *tablets* para acompanhar as atividades.

Em fevereiro de 2022, a Resolução 1/2022 (BRASÍLIA, 2022) aprovou as diretrizes para o retorno presencial das atividades do IFB. Desse modo, técnicos e docentes voltaram ao trabalho presencial em 28 de março de 2022 e as atividades letivas e as aulas presenciais retornaram no dia 04 de abril de 2022, dando início ao primeiro semestre letivo de 2022.

Após passar por um período de ensino remoto emergencial que trouxe várias mudanças e adaptações e retornar ao ensino presencial com elementos que lembram que a pandemia segue em curso, tais como uso de máscaras e manter um certo distanciamento, surge a demanda de compreender quais seriam as crenças desses estudantes. Por essa razão, o objetivo geral deste trabalho, apresentado na Introdução e retomado aqui, é investigar as crenças, emoções e ações de alunos de um curso de licenciatura em Letras-Espanhol em relação à própria aprendizagem de língua espanhola após passarem pelo contexto de ensino remoto emergencial.

### 3.3 Participantes

As participantes desta pesquisa são quatro professoras em formação inicial do curso de licenciatura em Letras-Espanhol. Durante a realização da coleta de dados para esta pesquisa, estavam cursando o sétimo período do curso. Essas professoras em formação inicial cursaram os primeiros dois períodos do curso no ano de 2019, no contexto normal, isto é, antes da pandemia, e com aulas presenciais. A partir do terceiro semestre, com a pandemia de Covid-19, passaram a ter aulas no contexto de ensino remoto emergencial, pelo período de quatro semestres; desse modo, as participantes cursaram do terceiro ao sexto semestre do curso no ensino remoto emergencial.

No Quadro 3, apresentamos os componentes curriculares programados para ser cursados nos períodos em que as participantes desta pesquisa se encontravam no período de ensino remoto emergencial.

Quadro 3 – Componentes curriculares cursados durante o ensino remoto emergencial

3º Período	4º Período	5º Período	6º Período
------------	------------	------------	------------

Língua Espanhola II*	Língua Espanhola III*	Língua Espanhola IV*	Língua Espanhola V*
História e Aspectos Fonéticos da Língua Espanhola*	Literatura Espanhola II*	Literatura Espanhola III*	Literatura Hispano-Americana I
Literatura Espanhola I	Morfossintaxe do Espanhol*	Linguística Aplicada	Metodologia do Ensino de Língua Estrangeira*
Organização da Educação Brasileira*	Sociolinguística do Espanhol*	Literatura Brasileira II*	Semântica e Pragmática*
Metodologia Científica*	Literatura Brasileira I	Planejamento e Organização da Ação Pedagógica*	Novas Tecnologias na Educação*
	Psicologia da Educação	Estágio Supervisionado I	Estágio Supervisionado II
<i>*Componente com prática docente vinculada</i>	<i>*Componente com prática docente vinculada</i>	<i>*Componente com prática docente vinculada</i>	<i>*Componente com prática docente vinculada</i>

Fonte: elaborado pela autora com base no Projeto Pedagógico do Curso (BRASÍLIA, 2021).

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (BRASÍLIA, 2021), o Estágio Supervisionado I consiste em observação de aula em estabelecimento de ensino da Educação Básica e elaboração de Projeto Interventivo. Já no Estágio Supervisionado II, ademais da observação, deve ocorrer a preparação e regência de aula em instituição de ensino da Educação Básica.

Em abril de 2022, as participantes desta pesquisa voltaram ao contexto de ensino presencial e estavam dentro do fluxo de disciplinas previstas para o período. De acordo com o Plano Pedagógico do Curso (BRASÍLIA, 2021), no sétimo período, devem ser cursados os componentes curriculares mostrados no Quadro 4.

#### Quadro 4 – Componentes curriculares do 7º período

<b>7º Período</b>
Língua Espanhola VI*
Literatura Hispano-Americana II*
Educação para a diversidade*
Libras I*
Projeto de Conclusão de Curso
Estágio Supervisionado III
<i>*Componente com prática docente vinculada</i>

Fonte: elaborado pela autora com base no Projeto Pedagógico do Curso (BRASÍLIA, 2021).

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (BRASÍLIA, 2021, p. 149), no Estágio Supervisionado III, devem ocorrer a

análise de livros didáticos; elaboração de instrumentos de avaliação; preparação de aula e regência na educação básica ou cursos de idiomas; produção de Relatório Analítico referente à experiência do Estágio.

E o Projeto de Conclusão de Curso consiste em elaborar o projeto de pesquisa e “apresentar e entregar um projeto de monografia com todas suas etapas completas” (BRASÍLIA, 2021, p. 147).

A escolha de participantes desse grupo se deve a que vivenciaram os dois contextos de ensino, e passaram por situações que não foram previamente imaginadas para um curso de licenciatura em Letras-Espanhol. Desse modo, compreender suas crenças, emoções e ações é relevante e pode ajudar também em decisões futuras sobre o referido curso, ou similares, como, por exemplo, carga horária cursada em componentes híbridos, situações que necessitem de reposição de aulas por meio digital, entre outras.

Todas as participantes escolheram pseudônimos para serem utilizados na pesquisa, por essa razão me refiro a elas em todos os momentos deste trabalho pelos pseudônimos adotados.

A participante Dandara tem 59 anos de idade e possui formação prévia em Pedagogia e mestrado em Educação, também atuou como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede pública de ensino do DF. Não estudou a língua espanhola antes de ingressar no curso de Letras-Espanhol, mas paralelamente ao curso estuda a língua espanhola com duas professoras de espanhol que são suas conhecidas e também em sites, YouTube e Instagram. Decidiu cursar Letras-Espanhol por ter o sonho de cursar Letras e para ampliar sua compreensão de outros contextos da área educacional.

A participante Dias tem 21 anos de idade. Antes de ingressar no curso de Letras-Espanhol, estudou a língua espanhola por um ano e seis meses, mas não está estudando o idioma paralelamente ao curso de Letras. Decidiu cursar Letras-Espanhol porque ama a língua e quer ensiná-la a pessoas que não têm condições de pagar por um curso privado.

A participante Nena tem 24 anos de idade e, antes de ingressar no curso de Letras, estudou a Língua Espanhola por oito anos. Estuda a língua espanhola paralelamente ao curso de Letras-Espanhol como complemento à sua formação e para o aperfeiçoamento do uso da língua. Decidiu cursar Letras-Espanhol por gostar da língua e porque surgiu a oportunidade de fazer o curso.

A participante Raiane tem 22 anos. Não estudou a língua espanhola previamente antes de ingressar no curso de Letras-Espanhol e não estuda o idioma

de maneira paralela ao curso de Letras. Decidiu cursar Letras-Espanhol por gostar da língua espanhola e por considerar importante aprender outro idioma.

A seguir, apresento o quadro resumo com o perfil das participantes da pesquisa.

Quadro 5 – Perfil das participantes da pesquisa

<b>Nome</b>	<b>Idade</b>	<b>Estudou a língua espanhola antes de ingressar no curso de Letras</b>	<b>Estuda a língua espanhola em outro lugar paralelamente ao curso de Letras</b>
<b>Dandara</b>	59	Não	Sim
<b>Dias</b>	21	Sim	Não
<b>Nena</b>	24	Sim	Sim
<b>Raiane</b>	22	Não	Não

Fonte: elaborado pela autora.

É importante ressaltar que fui professora de componentes curriculares cursados pelas participantes nos dois semestres letivos do ano de 2019, nos dois semestres letivos do ano de 2020 e de algumas delas também em um componente ofertado no verão de 2020. Durante a realização desta pesquisa não estava ministrando nenhum componente curricular no curso por encontrar-me em afastamento remunerado para qualificação concedido pela instituição.

### **3.4 Instrumentos de coleta de dados**

Segundo Lessa de Oliveira (2010, p. 15), as pesquisas que têm a educação e seus ambientes como ponto de investigação devem levar em consideração que “o processo das relações humanas é dinâmico, interativo e interpretativo” e, por esse motivo, precisam utilizar, em sua metodologia, as técnicas relacionadas à pesquisa qualitativa. Dessa maneira, a escolha dos instrumentos de coleta de dados deve estar em conformidade com a natureza da pesquisa e deve também levar em consideração o caráter interpretativo que ela possui.

Na pesquisa qualitativa, a coleta e a análise dos dados não seguem uma ordem estática predefinida, pelo contrário, as informações colhidas são interpretadas e pode ser necessária a realização de novas coletas para a busca de mais dados (TRIVIÑOS, 1987). Triviños (1987, p. 131) explica que



Esta circunstância apresenta-se porque o pesquisador não inicia seu trabalho orientado por hipóteses levantadas a priori cuidando de todas as alternativas possíveis, que precisam ser verificadas empiricamente, depois de seguir passo a passo o trabalho que, como as metas, têm sido previamente estabelecidos. As hipóteses colocadas podem ser deixadas de lado e surgir outras, no achado de novas informações, que solicitam encontrar outros caminhos.

Nos estudos de caso, sempre é utilizada mais de uma técnica para obtenção de dados, e, de acordo com Gil (2002, p. 140), esse é um preceito que não pode ser rejeitado e “o processo de coleta de dados no estudo de caso é mais complexo que o de outras modalidades de pesquisa”. Em outros tipos de estudos, também pode ocorrer a necessidade de utilizar mais de um instrumento, mas geralmente há uma técnica básica e outras complementares que podem ser utilizadas se for necessário (GIL, 2002).

Na abordagem contextual para o estudo de crenças, nenhum instrumento de coleta de dados utilizado de maneira isolada será suficiente (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006), pois “a combinação de vários instrumentos se faz necessária para promover a triangulação de dados e perspectivas” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p. 221). Por essa razão, foi utilizado mais de um instrumento nesta pesquisa, de maneira que fosse possível realizar a triangulação dos dados.

A seguir, apresentamos os instrumentos que foram utilizados na pesquisa para obtenção dos dados; são eles o questionário misto, a narrativa escrita ou autorrelato e a entrevista semiestruturada. Explicamos cada um deles nas seções seguintes.

### **3.4.1 Questionário**

O questionário é considerado uma fonte de dados chamados de primários (PRODANOV; FREITAS, 2013) e é formado por uma sequência estruturada de questões escritas e deve ser respondido, também por escrito, sem a companhia do pesquisador (LAKATOS; MARCONI, 2003). Há algum tempo, vem sendo enviado por meios virtuais para simplificar e diminuir as despesas da pesquisa (PRODANOV; FREITAS, 2013), e, com a pandemia de Covid-19, essa prática tem sido bastante utilizada e aceita por pesquisadores e participantes de pesquisas.

De maneira geral, questionários são de fácil aplicação e “são menos ameaçadores que observações” (BARCELOS, 2001, p. 78). Também possuem a

vantagem de que necessitam menos tempo para que sejam aplicados do que as entrevistas, no entanto necessitam cuidado na sua elaboração para que sua compreensão pelos participantes do estudo seja satisfatória, por isso deve haver clareza na linguagem e deve-se evitar qualquer ambiguidade (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006). De acordo com Prodanov e Freitas (2013, p. 108),

o questionário deve ser objetivo, limitado em extensão e estar acompanhado de instruções que expliquem a natureza da pesquisa e ressaltem a importância e a necessidade das respostas, a fim de motivar o informante.

Os questionários podem ser compostos por questões fechadas, podem ser elaborados em escala, podem ter questões abertas ou podem ser elaborados com esses elementos combinados, sendo que “a inclusão desses itens depende do tipo de informação necessária e do tipo de análise proposta” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p. 221).

Nos questionários elaborados com questões fechadas, o participante da pesquisa responde escolhendo opções como sim ou não (LAKATOS; MARCONI, 2003). Os questionários do tipo escala apresentam afirmações para serem escolhidas a partir do grau de concordância ou discordância de quem vai responder e, geralmente, têm até cinco alternativas em cada questão (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006). O questionário misto possui questões fechadas e abertas e é utilizado com o intuito de coletar informações pessoais e, no caso dos estudos sobre crenças, conhecer algumas crenças e ações dos participantes (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006).

Como este trabalho está inserido na perspectiva da abordagem contextual para o estudo de crenças (BARCELOS, 2001), optamos por utilizar o questionário misto como primeiro instrumento para obtenção dos dados. Assim, nas questões de 1 a 8 (fechadas e abertas), buscamos traçar o perfil das participantes da pesquisa e, nas questões 9, 10 e 11, procuramos identificar algumas de suas crenças, ações e emoções. O questionário está disponível no Apêndice B.

### **3.4.2 Narrativa escrita ou autorrelato**

Uma das maneiras de se compreender fenômenos sociais e linguísticos é utilizando-se de narrativas como uma das fontes de dados. De acordo com Chase (2005), a investigação por meio de narrativas pode ser considerada como uma

espécie de subtipo de pesquisa qualitativa, é caracterizada por sua análise interdisciplinar e seu interesse está no relato dos fatos por quem os vivenciou.

Barcelos (2006b) explica que está ocorrendo um aumento do uso de narrativas e histórias como instrumentos de pesquisa na investigação dos processos de ensino e aprendizagem de línguas. De acordo com a autora, as narrativas “são os referenciais através dos quais refletimos sobre nossas experiências e as reconstruímos baseados em novas percepções e experiências” (BARCELOS, 2006b, p. 148).

O uso de narrativas nas pesquisas de LA vem crescendo ao longo dos anos (BARCELOS, 2006b). As narrativas podem ser consideradas um importante instrumento na investigação sobre crenças e uma das razões é explicada pela autora, que declara que

pode-se afirmar que através das histórias de nossos alunos podemos compreender melhor suas crenças sobre aprendizagem e quem eles são ou se tornaram como aprendizes. Suas histórias mostram sua luta, suas frustrações, sucessos e fracassos com aprendizes em seus contextos e suas experiências (BARCELOS, 2006b, p. 150).

Segundo Vieira-Abrahão (2006), os relatos podem ser orais ou escritos e podem aparecer com as seguintes nomenclaturas: histórias de vida, estórias, narrativas, biografias e autobiografias. Cada uma dessas formas apresentará características metodológicas e teóricas próprias, mas todas “recorrem à apresentação de vidas concretas, no contexto e na perspectiva de quem as viveu, tomando-as como interpretações autorizadas de fatos e acontecimentos” (CHIZZOTTI, 2006, p. 101).

As narrativas podem ocorrer utilizando-se uma gama variada de instrumentos, tais como entrevistas, gravações de áudio ou vídeo, conversas, relatos escritos, observações e documentos multimodais (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006; PAIVA, 2019). Paiva explica que “seja qual for o tema ou a forma de coleta, a pesquisa narrativa tem o mérito de dar voz ao participante e levar o pesquisador a entender determinados fenômenos por meio de experiências narradas” (PAIVA, 2019, p. 94).

Os autorrelatos podem ter como período de tempo toda a vida do participante da pesquisa ou podem referir-se a momentos específicos, como no caso deste trabalho. Nos estudos sobre crenças, os autorrelatos são utilizados para identificá-las

e procurar conhecer suas origens e seu foco é direcionado para as experiências de ensino e aprendizagem dos aprendizes de línguas (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006).

Escolhemos a utilização da narrativa escrita ou autorrelato para saber como foi a experiência das participantes com o ensino remoto emergencial e com o posterior retorno ao ensino presencial, com o propósito de identificar suas crenças em relação à própria aprendizagem da língua espanhola, suas ações para a aprendizagem e suas emoções, e investigar como estas se relacionam. Demos a seguinte instrução às participantes: “*Relate a sua experiência como estudante do curso de Letras-Espanhol do IFB após estudar durante o período de ensino remoto emergencial e o posterior retorno ao ensino presencial*”. No mesmo documento, também propusemos quatro pontos para reflexão e pedimos que discorressem sobre eles (vide Apêndice C). Por entendermos que as participantes poderiam ter limitações de tempo, não estipulamos uma quantidade mínima de folhas ou linhas.

### **3.4.3 Entrevista**

A entrevista é considerada um instrumento de coleta de dados básico (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) e dominante (FLICK, 2009) em pesquisas qualitativas. Também é vista por alguns “como o instrumento por excelência da investigação social” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 196) e é apontada como uma das fontes de dados fundamentais em estudos de caso (YIN, 2001). Ademais, as entrevistas podem servir como fonte de informações primárias ou secundárias a partir da triangulação dos dados coletados por diferentes instrumentos (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006).

Diferentemente dos questionários, a entrevista requer que haja uma interação pessoal entre o pesquisador e o participante da pesquisa, o que promove um ambiente de reciprocidade e não de hierarquia, como acontece na aplicação de questionários e na observação (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). As entrevistas podem apresentar diferentes formas (GIL, 2002), que são definidas a partir do tipo de pesquisa e dos objetivos que possuem. Yin (2016) divide e define as entrevistas em, somente, estruturadas e qualitativas. No entanto, outros autores classificam as entrevistas em estruturadas, semiestruturadas, livres ou abertas (TRIVIÑOS, 1987; VIEIRA-ABRAHÃO, 2006) e essas são as nomenclaturas e os conceitos adotados neste trabalho.

A entrevista estruturada assemelha-se ao questionário em sua forma e em seus propósitos (GIL, 2002; VIEIRA-ABRAHÃO, 2006), pois possui uma organização

determinada em que as perguntas são totalmente preparadas previamente e sem a possibilidade de mudanças (GIL, 2002). No momento de sua realização, as questões são sempre feitas na mesma ordem com todos os participantes. A diferença está em não terem o anonimato dos questionários e também por diminuírem a possibilidade de ocorrência de ambiguidades. Esse tipo de entrevista pode conter questões cujas respostas serão sempre *sim* e *não*, questões abertas e questões em escala (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006).

A entrevista semiestruturada se caracteriza por ser mais flexível do que a entrevista estruturada e “é um instrumento que melhor se adequa ao paradigma qualitativo por permitir interações ricas e respostas pessoais” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p. 223). Esse tipo de entrevista contém algumas questões essenciais previamente preparadas pelo pesquisador e que são baseadas em pressupostos teóricos relevantes à pesquisa e também referentes aos dados que já foram colhidos pelo investigador durante o trabalho (TRIVIÑOS, 1987).

No entanto, a estrutura prévia da entrevista não precisa ser seguida à risca e na ordem preestabelecida, pois o pesquisador pode fazer modificações e adaptações dentro da temática (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) e outras questões podem ser formuladas no momento da entrevista partindo-se das respostas do entrevistado (TRIVIÑOS, 1987). Almeja-se que os participantes da pesquisa “respondam da forma mais livre e extensiva que desejarem” (FLICK, 2013, p. 115), e o pesquisador deve explorar com mais perguntas sobre o tema investigado, caso considere que as respostas não estão satisfatoriamente abundantes (FLICK, 2013).

A entrevista livre é caracterizada pela falta de uma estrutura preestabelecida, pois as questões surgem a partir da conversa com o entrevistado. No entanto, a inexistência de perguntas preparadas com antecedência não é sinônimo de uma interação aleatória, uma vez que o pesquisador deve conduzir a conversa de maneira que os questionamentos estejam alinhados com os objetivos e temas que norteiam a pesquisa (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006).

Nas pesquisas sobre crenças, os tipos de entrevistas mais utilizados são a semiestruturada e a livre, pois estas auxiliam a “levantar a perspectiva dos participantes acerca da realidade observada” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p. 224). Assim, neste trabalho adotamos a entrevista semiestruturada com um roteiro preestabelecido com perguntas sobre suas experiências nos períodos remoto e retorno ao presencial, de maneira que permitisse a identificação e análise de crenças,

ações e emoções. Também realizamos perguntas específicas de acordo com as respostas e os temas que foram levantados pelas participantes nos demais instrumentos, com o intuito de elucidar dúvidas. A realização das entrevistas ocorreu de maneira individual com cada participante, após a aplicação dos outros instrumentos de coleta de dados, e o roteiro da entrevista encontra-se no Apêndice D.

### **3.5 Procedimentos para coleta dos dados**

Para que fosse possível a coleta dos dados, esta pesquisadora entrou em contato, pelo aplicativo de mensagens WhatsApp, com o coordenador do curso de Licenciatura em Letras-Espanhol do IFB para saber quais trâmites eram necessários para que a pesquisa ocorresse, e foi informada de que era necessária somente a formalização com os participantes e o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), disponível no Apêndice A. Sendo assim, solicitamos ao coordenador a lista dos professores em formação inicial que estavam cursando o componente curricular Estágio Supervisionado III, ele prontamente atendeu ao pedido e enviou uma lista com nome, matrícula e e-mail dos estudantes matriculados na disciplina. Por meio da matrícula foi possível identificar os estudantes que ingressaram no ano de 2019 e que estavam no sétimo período do curso.

Foram utilizados os instrumentos explicitados nas seções anteriores para a coleta dos dados, que ocorreu em diferentes momentos, e na ordem em que descrevemos a seguir.

O questionário foi o primeiro instrumento utilizado e teve o propósito de traçar o perfil das participantes e investigar as suas crenças em relação à aprendizagem de uma língua estrangeira, ao ensino remoto emergencial e ao retorno ao ensino presencial (vide Apêndice B). Foi utilizado o formato Google Formulários, pois permite que a aplicação seja realizada pela internet. Enviamos por e-mail o link para o formulário do questionário no dia 05 de julho de 2022 a 17 professores em formação inicial que atendiam aos critérios estabelecidos para escolha dos participantes e 06 responderam ao questionário.

Enviamos por e-mail, no dia 12 de julho de 2022, as instruções para a escrita do autorrelato, com o tema e algumas questões norteadoras (vide Apêndice C), para as seis professoras em formação inicial que responderam ao questionário. No dia 21 de julho de 2022, enviamos novo convite para participação na segunda etapa da

pesquisa às participantes que não tinham dado retorno ao primeiro convite. Quatro participantes responderam ao e-mail e enviaram o autorrelato. Os autorrelatos das participantes encontram-se nos Anexos A, B, C, D.

Quadro 6 – Data de entrega dos instrumentos questionário e autorrelato

<b>Nome</b>	<b>Envio do questionário respondido</b>	<b>Envio do autorrelato</b>
Dandara	05/07/2022	16/08/2022
Dias	06/07/2022	21/07/2022
Nena	05/07/2022	24/07/2022
Raiane	05/07/2022	12/07/2022
Ema	05/07/2022	-
Gi	10/07/2022	-

Fonte: elaborado pela autora.

Após a aplicação do questionário e da narrativa, convidamos as quatro participantes que enviaram o autorrelato para participarem da entrevista semiestruturada. As entrevistas foram realizadas individualmente por meio da plataforma Microsoft Teams, pois ela permite a gravação de vídeo e áudio, no dia e no horário indicado por cada uma. Por se tratar de uma entrevista semiestruturada, foi elaborado previamente um roteiro com questões referentes aos temas da pesquisa e que mereciam atenção após o envio dos outros instrumentos. O roteiro está disponível no Apêndice D.

Como a proposta da entrevista era elucidar e complementar as respostas das participantes aos instrumentos anteriores, optamos por não convidar as participantes que responderam apenas ao questionário para que a análise e a triangulação dos dados não fossem comprometidas.

Não foi estabelecido limite de tempo mínimo ou máximo para as entrevistas, cada participante ficou livre para responder de acordo com a própria disponibilidade de tempo e a disposição para falar sobre os temas propostos. As transcrições das entrevistas encontram-se nos Apêndices E, F, G, H. A seguir apresentamos um quadro com as datas e a duração de cada entrevista.

Quadro 7 – Data e duração das entrevistas

<b>Participante</b>	<b>Data da entrevista</b>	<b>Duração</b>
Dias	19/08/2022	37'53"
Dandara	22/08/2022	70'32"
Nena	23/08/2022	71'58"

Raiane	30/08/2022	27'33"
--------	------------	--------

Fonte: elaborado pela autora.

A seguir, apresentamos os procedimentos adotados para a análise dos dados obtidos após a aplicação dos instrumentos.

### 3.6 Procedimentos para análise dos dados

Após a coleta de dados, é preciso realizar a organização do material para iniciar os procedimentos de análise. Nesta seção, explicamos os procedimentos que foram adotados para realizar a análise e interpretação dos dados.

Utilizamos o questionário misto com 11 questões, organizado de modo a permitir traçar o perfil das participantes, disponível em 3.3, e a conhecer algumas de suas crenças, ações e emoções. Assim, as questões de 1 a 8 (vide Apêndice B) foram formuladas para obter as informações de perfil: nome, pseudônimo para a pesquisa, idade, sexo, se estudou a língua espanhola antes de ingressar no curso de Letras e por quanto tempo, se faz algum curso de língua espanhola paralelamente ao curso de Letras e porque decidiu cursar Letras-Espanhol.

As questões 9, 10 e 11 (vide Apêndice B) tinham como propósito ter um primeiro contato com as crenças, ações e emoções das participantes e foram analisadas junto aos dados coletados nos demais instrumentos de acordo com os critérios e procedimentos que elucidamos a seguir.

Uma das maneiras de se realizar a análise dos dados é utilizando a análise de conteúdo. Segundo Bardin (2011<sup>39</sup>, p. 48), a análise de conteúdo é

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

A autora explica que a análise é dividida em três momentos. O primeiro momento é a *pré-análise*, que consiste em organizar o material coletado e realizar a seleção das informações que têm ligação com os objetivos da pesquisa. Nessa fase, realizamos a leitura cuidadosa e criteriosa dos dados coletados por meio dos

<sup>39</sup> Utilizamos a edição revista e ampliada de 2011 da obra de 1977.



instrumentos questionário (questões 9, 10 e 11), narrativa escrita e entrevista semiestruturada, para identificar as informações relacionadas às crenças, emoções e ações.

O segundo momento é a *exploração do material*, chamada por Triviños (1987) de descrição analítica, que equivale à fase de análise propriamente dita, isto é, é necessário realizar a codificação, a categorização e a classificação dos materiais que passaram pela fase anterior (TRIVIÑOS, 1987). Nesse momento, faremos a identificação de palavras ou frases que se repetem, possíveis padrões de comportamento, enfim, informações que se destacam, apresentam um certo padrão de repetição ou tópicos constantes (BOGDAN; BLIKEN, 2007) e, a partir daí, estabelecemos os termos para denominar essas informações que fossem relacionados ao entendimento de crenças, emoções e ações.

Triviños (1987) explica que é preciso identificar também as ideias convergentes e divergentes que se destacam ao elaborar essa síntese na codificação. Bardin (2011) explica que a categorização consiste em realizar a classificação dos elementos a partir de agrupamentos com títulos que correspondam às características comuns que eles possuem.

Dessa maneira, após a realização da codificação, fizemos a categorização desses elementos observando os temas mais frequentes e também de acordo com a teoria sobre crenças e emoções tratada no capítulo 2 deste trabalho, para, dessa maneira, buscar estabelecer uma relação desses elementos e os objetivos da pesquisa de modo que fosse possível observar as crenças, as emoções e as ações dos participantes.

O terceiro momento corresponde ao *tratamento dos resultados, à inferência e à interpretação*. Assim, realizamos nessa fase a síntese dos resultados, a inferência e a interpretação dos dados.

De acordo com Yin (2001), como os estudos de caso utilizam mais de uma fonte de dados, é necessário que haja a triangulação dos dados obtidos para que ocorra uma convergência e comparação das fontes, pois sem essa convergência cada instrumento gerará análises e interpretações isoladas. Desse modo, realizamos a triangulação dos dados obtidos por meio dos três instrumentos.

### **3.7 Considerações éticas**

Ao realizar uma pesquisa, é essencial levar em consideração as questões éticas que regem a vida em sociedade. Em relação a uma conduta regida pela ética, Paiva (2019, p. 30) explica que a ética

não vem pronta para ser consumida; é, antes, construída na ação humana, que sempre exige a presença de um outro. Quem exercita a ética são indivíduos que fazem parte de uma comunidade. Seus atos são morais somente se considerados nas suas relações com os outros. Sem os outros não há ética.

As questões relacionadas à ética têm sido discutidas e ampliadas por diferentes aspectos na pesquisa em geral e recebendo atenção nas últimas décadas na pesquisa qualitativa (FLICK, 2009). A ética deve reger as ações da pesquisa para que não haja nenhum tipo de prejuízo aos pesquisadores e aos participantes (PAIVA, 2019).

Alguns procedimentos éticos durante a realização da pesquisa são necessários e devem ser observados: o consentimento esclarecido, isto é, os participantes devem ser informados sobre o teor da pesquisa e dar o seu consentimento em participar; o anonimato e a confidencialidade, a identidade dos participantes deve ser preservada; a proteção dos dados, que devem ser armazenados em local seguro e sigiloso; a análise fidedigna dos dados sem manipulações (CHRISTIANS, 2005; DÖRNYEI, 2007; FLICK, 2009, 2013; PAIVA, 2019).

Para a realização da coleta de dados deste trabalho, entramos em contato com o coordenador do curso de licenciatura em Letras-Espanhol do IFB, mas não houve necessidade de autorização formal do *campus* em razão de a pesquisadora ser docente do curso. Vale ressaltar que, no momento do contato e da coleta dos dados, estava em afastamento remunerado para qualificação concedido pela instituição de ensino.

As participantes da pesquisa receberam por e-mail o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (vide Apêndice A) em formato de Google Formulário e indicaram estar de acordo em participar. Foi assegurado o anonimato e, por essa razão, a identidade das participantes foi preservada. Também receberam esclarecimentos em todas as fases da pesquisa em que participaram. Nas transcrições das entrevistas, foram omitidos nomes de colegas, locais que citaram, locais onde os estágios foram realizados, nomes de professores do curso e qualquer

outra informação que pudesse identificá-las. O mesmo procedimento foi adotado com os autorrelatos. Também foi disponibilizada a transcrição das entrevistas para as participantes.

## 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesta seção, apresentamos a análise dos dados obtidos por meio da aplicação dos instrumentos questionário, autorrelato e entrevista semiestruturada. A análise foi realizada de acordo com a teoria e a metodologia discutidas nas seções anteriores, buscando responder as perguntas de pesquisa que orientam este trabalho.

Com o propósito de organizar a análise e a interpretação dos dados de acordo com os objetivos do trabalho, esta seção foi dividida da seguinte maneira: em 4.1, com vistas a responder a primeira pergunta de pesquisa, discorreremos acerca das crenças e ações dos professores em formação inicial em relação à própria aprendizagem da língua espanhola; com o intuito de responder a segunda pergunta, em 4.2 apresentamos as emoções dos professores em formação inicial sobre sua aprendizagem de língua espanhola; em 4.3 procuramos estabelecer como as crenças e emoções se relacionam com as ações dos professores em formação inicial em relação à aprendizagem de língua espanhola.

### 4.1 Crenças e ações em relação à própria aprendizagem de espanhol

Após realizar a análise e a interpretação dos dados coletados, apresentamos a discussão que busca responder a primeira pergunta de pesquisa que orienta este trabalho: ***Quais são as crenças e as ações dos professores em formação inicial em relação à própria aprendizagem de espanhol?*** Mostramos as afirmações das quatro participantes da pesquisa nos diferentes instrumentos, de maneira paralela e não cronológica, com a finalidade de deixar visíveis os apontamentos que têm semelhanças ou discrepâncias para uma melhor análise e também triangulação dos dados.

Nesses instrumentos foi solicitado às participantes que relatassem como foram as experiências de aprendizagem vivenciadas ao longo do período de ensino remoto emergencial, duração de quatro semestres letivos, e o posterior retorno ao ensino presencial, um semestre letivo no momento da coleta (vide 3.2, 3.3).

Também perguntamos às participantes como foram as experiências nas disciplinas de Estágio Supervisionado, pois essas disciplinas são momentos sensíveis aos professores em formação inicial e exercem influência em suas crenças e expectativas em relação ao curso (BARCELOS; BATISTA; ANDRADE, 2004; LOPO;

MUKAI, 2020; UCHOA, 2020). Portanto, consideramos que o estágio supervisionado é um momento importante de uso da língua espanhola, uma vez que os professores em formação inicial, ademais de utilizá-la para comunicação, devem ensiná-la em seus níveis básicos/iniciais.

Assim, nos pareceu pertinente perguntar às participantes como foi a experiência nas disciplinas de estágio para investigar qual a relação com a aprendizagem de língua espanhola, se houve alguma ação que contribuiu para a própria aprendizagem da língua e, também, quais emoções surgiram no decorrer dessas experiências. Nesta subseção, apresentamos as crenças e as ações que emergiram dos questionamentos acerca dos estágios, no entanto, ressaltamos que elas não apareceram na fala de todas as participantes em relação ao tema.

Para a realização da análise das crenças e ações em relação à própria aprendizagem de língua espanhola, estabelecemos as categorias, a partir dos temas dos instrumentos de coleta e que emergiram dos dados, e as organizamos da seguinte maneira: em 4.1.1 analisamos as crenças sobre o que consideram importante ao estudar uma língua estrangeira, em 4.1.2 apresentamos as crenças em relação à própria aprendizagem de língua espanhola, e, por fim, em 4.1.3 as ações para a aprendizagem de língua espanhola.

#### ***4.1.1 Crenças sobre o que é importante para aprender uma língua estrangeira***

As participantes da pesquisa responderam a seguinte questão no questionário “(9)<sup>40</sup> o que você considera importante ao estudar/aprender uma língua estrangeira?”. Por compreender que as participantes da pesquisa são professoras de LE em formação inicial, o objetivo do questionamento, ademais de conhecer a crença das participantes acerca do tema, era também investigar se há alguma relação com as crenças e as ações sobre a própria aprendizagem da língua espanhola, que apresentamos mais adiante. Como contestaram à pergunta de maneira sucinta, pedimos, durante as entrevistas, que complementassem as respostas fornecidas.

A participante Dias, que, antes de ingressar no curso de Letras-Espanhol, estudou a língua espanhola pelo período de um ano e seis meses e não tem estudado

---

<sup>40</sup> Referente ao número da questão no questionário (vide Apêndice B).

a língua de maneira paralela ao curso de Letras, respondeu da seguinte maneira à questão:

[1] Dias: Acredito que o interesse dos estudantes e a vontade de aprender. (Questionário, 06/07/2022)

A partir de sua resposta é possível afirmar que Dias tem a crença de que, para que a aprendizagem ocorra de maneira efetiva, é necessário que o aprendiz se interesse e esteja motivado (VIEIRA-ABRAHÃO, 2004) para tal. Ao ser perguntada na entrevista acerca do tema, a participante relatou:

[2] Dias: Eu falo no sentido dos estudantes eh você buscar isso nos estudantes. Claro que muitas vezes os estudantes caem lá no:: no ensino da língua de uma língua, né? Ele muitas vezes é influenciado pelos pais eh ou outras também que querem mesmo aprender uma nova língua. (Entrevista, 19/08/2022)

No excerto acima (2), é possível identificar que, para a participante, é necessário que o interesse e a vontade de aprender sejam estimulados nos estudantes da língua, o que tem relação com o nível da situação de aprendizagem de Dörnyei (1994), pois nem sempre o aluno estudará a língua por vontade própria, mas por influência dos pais. A participante completa

[3] Dias: (...) eu considero nos estudantes dessa questão e também no professor estimular isso. Acho que a gente muitas vezes só foca "ah o estudante tem que ter isso", mas a gente não faz nossa parte como professores. Então eu acho que por mais que aquele estudante seja obrigado a estar lá estudando uma língua eh temos que entender o porquê dele estar obrigado e buscar eh alternativas para tentar *atraer* para a vivência do estudante. (Entrevista, 19/08/2022)

Assim, para Dias, o interesse na aprendizagem de línguas precisa ser algo estimulado pelos professores (BARCELOS; BATISTA; ANDRADE, 2004; VIEIRA-ABRAHÃO, 2004), que devem compreender e buscar soluções para que ele ocorra.

Nena respondeu à questão 9 da seguinte maneira:

[4] Nena: A motivação é o primeiro passo, mas querer estudar a língua por um motivo que vai além da obrigação faz toda a diferença para que a aprendizagem seja efetiva. Para mim, o professor motivado e que sabe porquê está ali e que gosta também da língua é um incentivo para aprender, pois ele sabe o que fazer para trazer o aluno de volta a realidade. (Questionário, 05/07/2022)

Assim como Dias, a participante Nena também acredita que, para que a aprendizagem de uma língua estrangeira seja efetiva, é necessário que o aluno esteja motivado (ARNOLD, BROW, 1999; DÖRNYEI, 1994), pois, assim como Dias, ela compreende que, para muitos, estudar uma língua estrangeira é apenas uma obrigação. Na entrevista, a participante fala um pouco sobre suas experiências como estudante de LE

[5] Não é porque, né, o meu tema foi esse do PCC<sup>41</sup>, minha motivação, mas desde que eu entrei no:: no IFB eu tive essas percepções, inclusive o meu tema de pesquisa foi esse por conta dessa motivo / dessa, dessa minha percepção tanto no IFB quanto eh os cursos que eu fiz fora, né? Do:: de língua estrangeira. Eu fiz japonês, eu fiz inglês, fiz espanhol, faço espanhol, então eu tive muita coisa pra comparar e eu percebi que quanto mais eu me sentia motivada a querer aprender uma língua, mais eu fazia as atividades. (Entrevista, 23/08/2022)

A partir do exposto no excerto acima (5), é possível visualizar que as experiências anteriores como estudante de outras línguas estrangeiras ajudaram a participante a entender a motivação como fator importante para a aprendizagem de línguas, pois, como Barcelos (2007) explica, as crenças são experienciais, isto é, são construídas a partir da experiência.

Também de maneira semelhante à participante Dias, Nena entende que o professor deve contribuir para que a motivação ocorra, estando ele também motivado (VIEIRA-ABRAHÃO, 2004; ALMEIDA FILHO, 2015). Durante a entrevista, explicou um pouco mais o que considera um professor motivado

[6] Nena: (...) os professores motivados, eles estavam ali eh propondo atividades que fizessem sentido, que estavam / meio que forçando entre aspas, né, a gente a praticar, a gente fazer as atividades, a gente falar, porque a maioria dos colegas, né, tinham vergonha de colocar em prática e o professor tava ali “não, vamos falar”, propunha, né, eh ah práticas, né, mais oral. Então eh essa forma do professor ali tá dando um amparo e dando formas da gente poder realizar determinada atividade que ao nosso ver poderia ser um pouco mais complexa, porque nossa turma ela nunca pega o ponto fácil, a gente sempre tá querendo fazer atividades mais mais difíceis. Então o professor estava ali dando suporte, (\*) no momento de eh hora do atendimento, “esses são os pontos que eu achei importante”, ficava um pouquinho antes da / depois da aula, antes da aula, perguntando “ah como é que tá indo? Você tá com dúvidas?” Mostrando, né, que mesmo cansaço, mesmo o desespero, a sobrecarga, eles estavam ali, estavam tentando nos motivar a querer estudar. Em contrapartida, eu tive aqueles que não tinham toda essa proatividade, essa motivação. Então você acabava ficando desmotivado (...). (Entrevista, 23/08/2022)

---

<sup>41</sup> Projeto de Conclusão de Curso, realizado antes do Trabalho de Conclusão de Curso.

É possível notar, no excerto acima (6), que para Nena o professor motivador se mostra presente e interessado em ajudar e animar os estudantes não só durante as aulas, mas também durante os horários de atendimento ou em conversas após iniciar ou finalizar o horário das aulas. Dessa forma, mesmo ao trabalhar conteúdos mais complexos, o docente pode gerar motivação nos alunos se sua maneira de ensinar for considerada atrativa por eles. No entanto, os professores que, no curso de Letras, não tinham a iniciativa de conversar com os alunos ou de propor coisas diferentes não eram vistos como motivadores e, na percepção da participante, acabavam gerando desmotivação nos alunos.

Para a participante Dandara, a aprendizagem de uma língua estrangeira também depende do professor e ela responde da seguinte maneira à questão 9 do questionário:

[7] Dandara: Um professor com boa formação inicial e continuada, e que o mesmo seja partícipe de um projeto pedagógico voltado para os interesses dos estudantes. Vale ressaltar a defesa de uma abordagem comunicativa. (Questionário, 05/07/2022)

Apesar de não abordar a motivação como um fator importante para a aprendizagem, a participante acredita que o professor deve planejar o ensino de acordo com os interesses dos alunos (ALMEIDA FILHO, 2015, 2022). Desse modo, podemos inferir que dessa forma o professor também agiria como motivador ao buscar adequação com o que gera interesse, logo, motivação nos alunos, em consonância com as respostas das outras participantes. Em relação à abordagem comunicativa por parte do professor, algo também citado pelos participantes da pesquisa de Vieira-Abrahão (2004), ela relatou o seguinte durante a entrevista:

[8] Dandara: Eu sou aluna periférica, então assim (.) eu não tinha / porque eu acho que quando você vai estudar uma língua estrangeira, uma segunda língua, aparecem aí as suas lacunas na sua língua materna. E aí você precisa de um professor com boa formação pra dar conta disso. E eu não encontrei no estudo da língua inglesa professores com esse perfil. No final do curso é que encontrei uma professora com esse perfil, né, de dar feedbacks efetivos, que vai fazer você retomar e tal, aquela coisa toda, né? (...) Depois eu ganhei uma bolsa, porque eu era professora da:: da Secretaria, do francês. (...) Então eu eh eu tinha uma professora eh que te que que é professora da:: da escola pública, que ela tinha uma didática muito boa e ela me ajudou um pouco nessa, como é que se diz, nessa minha consciência, né, do que eram os sons, como é que se falava, toda aquela parte introdutória. Mas depois vieram professores que eles só trabalhavam a gramática, mas uma gramática



ESTRUTURALISTA, não queria saber do meu contexto, nem nada (...).  
(Entrevista, 22/08/2022)

É possível identificar, a partir do excerto acima (8), que as experiências anteriores da participante ao estudar outras línguas estrangeiras ajudaram a construir a crença de que o uso da abordagem comunicativa é importante para a aprendizagem de uma língua (VIEIRA-ABRAHÃO, 2004), pois sua experiência com uma abordagem que ela considera estruturalista não foi positiva. Também ocorre uma associação entre o ensino estruturalista e uma falta de preocupação por parte do professor em conhecer a realidade do aluno e fazer contextualizações, o que está relacionado ao que Almeida Filho (2015, p. 25) explica como uma abordagem contemporânea de ensinar línguas, uma vez que “aprender uma língua nessa perspectiva é aprender a significar nessa nova língua e isso implica entrar em relações com outros numa busca de experiências profundas, válidas, pessoalmente relevantes [...]”. Ademais, notamos que as experiências vivenciadas nos contextos de sala de aula anteriores e do conhecimento transmitido por outros professores ajudaram na construção de sua crença (MUKAI, 2014).

Sobre a questão da formação inicial e continuada, a participante acrescentou na entrevista o seguinte:

[9] Dandara: Então, eu vejo que a formação, ela passa por essa, por esse, dessa organização do trabalho pedagógico, que passa por compreender onde é que eu tô. Eu preciso, por exemplo, saber, eu preciso saber o conteúdo, eu preciso saber a língua. Eu preciso saber fazer, né, hoje a gente tem que procurar eh conhecer um Canva, eh procurar de repente ter até um e-mail, né, que eu lidei com professores que tinham um e-mail, tipo assim Luluzinha não sei o que, não sei o que, perua não sei o que das quantas, basicamente um e-mail, né, um e-mail profissional. Coisas que eu acho, né, do saber, do saber fazer, né, do saber estar. Eu acho que poucos professores sabem estar. E do saber ser com seus alunos também. (...) Então muitas vezes quando o professor nem faz, não sabe nem ser, nem estar, que não faz o seu contrato didático, não se organiza, ele acaba atrapalhando o aprendizado dos estudantes, porque ele não sabe que regra do jogo, ele não sabe os objetivos, ele não sabe como ele vai ser avaliado (...). (Entrevista, 22/08/2022)

A participante Dandara tem experiência como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental e também é formada em Pedagogia, assim, entendemos que essa experiência anterior na docência influencia sua crença (ALMEIDA FILHO, 2022; BARCELOS, 2001, 2006a, 2007; KALAJA, 1995; MUKAI, 2014) de que o professor precisa ter uma boa formação inicial e continuada. Em sua resposta, transcrita no

excerto acima [9], ela explica que o professor que possui uma boa formação apresentará uma organização do seu trabalho, o que facilitará a aprendizagem dos alunos, pois o docente saberá deixar explícitos os seus objetivos e os seus critérios avaliativos. Já um professor sem uma boa formação, de acordo com a participante, não terá uma boa organização, não saberá se portar diante dos alunos e acabará atrapalhando a aprendizagem. Em relação à organização e ao planejamento didático do ensino de línguas, Almeida Filho (2015) propõe a Operação Global de Ensino de Línguas (OGEL), uma sequência com pelo menos quatro fases distintas e complementares que orientam o trabalho do professor, quais sejam: a) o planejamento das unidades presentes no curso; b) seleção ou produção dos materiais; c) as experiências na, com e sobre a língua estudada executadas com os estudantes na aula e fora e dela; d) a avaliação de rendimento dos estudantes e a autoavaliação do professor.

Ainda no excerto [9], podemos inferir em sua fala uma interferência do contexto do ensino remoto emergencial em sua crença do que seria um bom professor quando se refere a e-mail e a ferramentas tecnológicas como o Canva, pois ambos são recursos digitais que estiveram em evidência durante o período. Ademais, é possível visualizar que a participante levou consigo para o curso de Letras sua bagagem pessoal e profissional anterior (VIEIRA ABRAHÃO, 2004; ALMEIDA FILHO, 2022), o que é corroborado por uma declaração que ela deu em seu autorrelato:

[10] Dandara: Atualmente, percebo ser inegável a influência de tais vivências nas percepções do caminho discente trilhado, em quatro momentos distintos. (Autorrelato, 16/08/2022)

Assim, temos a compreensão de que a participante tem consciência dessas influências e entendemos, também, que, por essa razão, pode ter algumas percepções diferentes das demais participantes em relação à aprendizagem e às experiências vivenciadas ao longo do curso de Letras.

A participante Raiane respondeu de maneira diferente das demais à questão 9 e disse que o que considera importante ao estudar/aprender uma língua estrangeira é

[11] Raiane: A prática dela no social. (Questionário, 05/07/2022)

Ao ser pedida que complementasse sua resposta durante a entrevista, a participante apresentou a seguinte explicação:

[12] Raiane: Tipo assim, é igual eu falei, eu não consigo prestar muita atenção quando o professor só tá falando com um:: um slide, essas coisas. Eu gosto mais, tipo da prática, tipo, ele trazer alguma coisa pra gente praticar ali dentro, em no nosso meio, entendeu? Tipo um:: um jogo. Falar, “ô gente, vamos ler isso aqui e a gente vai tentar montar alguma coisa”, uma dinâmica qualquer, uma coisa assim. Porque se não / que aí eu vou, tipo, quando eu for eh precisar disso na frente eu vou associar esse negócio. Agora se ele me passar um slide ali, pode saber que eu não vou nem lembrar onde que tá o slide. (Entrevista, 30/08/2022)

Somente com a resposta apresentada no questionário (excerto [11]), poderíamos entender que sua crença seria distinta das demais, pois as outras participantes apresentaram como importante a motivação do aluno, a criação de motivação por parte do docente, a formação do professor e sua abordagem de ensino. No entanto, a partir da explicação dada na entrevista (excerto [12]), compreendemos que, para a participante, é a atuação do professor que vai orientar ou não a prática da língua estrangeira pelos estudantes (ALMEIDA FILHO, 2015, 2022). Sendo assim, a aprendizagem estaria atrelada à abordagem de ensino do docente (VIEIRA-ABRAHÃO, 2004; ALMEIDA FILHO, 2015, 2022; MUKAI, 2014).

Desse modo, se o professor faz uso de aulas mais teóricas e tradicionais utilizando somente *slides* para apresentar o conteúdo, por exemplo, a participante não consegue prestar atenção; por essa razão, entendemos que Raiane não se sente motivada para acompanhar a aula, o que podemos associar a um fator extrínseco relacionado ao nível da situação de aprendizagem de Dörnyei (1994). No entanto, se o docente utiliza dinâmicas e situações práticas de uso da língua, a participante se sente interessada e, conseqüentemente, consegue assimilar o conteúdo e utilizá-lo em outras situações (STEVICK, 1999). Observamos que a crença de Raiane apresenta um contexto específico (KALAJA, 1995; KALAJA *et al.*, 2016) e é um reflexo de sua experiência atual e da interação com o ambiente (MUKAI, 2014), pois a participante não estudou a língua espanhola antes de ingressar no curso de Letras e não estuda a língua paralelamente ao curso superior.

#### **4.1.2 Crenças em relação à própria aprendizagem de língua espanhola**

Para uma melhor organização e compreensão dos temas tratados e que nos propiciaram analisar as crenças das participantes, estruturamos esta subseção da seguinte maneira: em 4.1.2.1 discorreremos sobre a adaptação das participantes ao ensino remoto emergencial e suas crenças em relação ao período, em 4.1.2.2 apresentamos as crenças sobre a aprendizagem de espanhol durante o ensino remoto emergencial, e em 4.1.2.3 analisamos as crenças sobre a aprendizagem de espanhol após o retorno ao ensino presencial.

#### *4.1.2.1 Adaptação ao ensino remoto emergencial e crenças em relação ao período*

Como as crenças estão diretamente ligadas ao contexto (BARCELOS, 2001, 2006a, 2007; KALAJA, 1995; KALAJA *et al.*, 2016; WOODS, 2003) e por compreendermos que o ensino remoto emergencial provocou mudanças na organização educacional, fizemos alguns questionamentos às participantes para identificar as crenças que elas têm a partir de seus pontos de vista e do que vivenciaram para a aprendizagem da língua espanhola nos dois períodos, a saber, ensino remoto emergencial e retorno ao ensino presencial.

Para que seja possível entender como foi a adaptação ao ensino remoto emergencial e às demandas que surgiram com ele, compartilhamos a seguir os relatos das participantes acerca do assunto. Dessa forma, conseguimos compreender o contexto de algumas de suas crenças em relação à própria aprendizagem de língua espanhola.

Raiane afirma, em seu autorrelato, que encontrou dificuldades com o uso das ferramentas tecnológicas e descreveu o que se segue:

[13] Raiane: No âmbito educativo, o uso das tecnologias foi de grande destaque para continuar com as aulas de modo remoto e de forma online. A princípio no meu caso tive diversas dificuldade (sic) por não possuir um lugar acessível para estudo, ou seja, um teto todo meu, não possuía aparatos como o computador, utilizo somente o celular para todas funções, não tenho acesso a internet via wi-fi em casa, então, foi muitos (sic) dificultoso o ensino remoto em questões de tecnologias dispostas por mim. Consegui estar presente nas aulas por conta do auxílio tecnológico disponibilizado pelo campus e foi dessa forma que consegui concluir os módulos no ensino remoto. (Autorrelato, 12/07/2022)

Durante a entrevista, a participante reforçou as adversidades vividas durante a sua adaptação, expostas no excerto a seguir.

[14] Raiane: Bom, pra mim foi muito complicado, principalmente no início, né, porque eu não tinha auxílio tecnológico em casa, como computador, internet banda larga e foi muito difícil. Eu fiquei meio preocupada, né, aí o IF<sup>42</sup> já:: realizou o auxílio, né, tecnológico e eu consegui pegar e aí foi ficando melhor, né? Mas a princípio foi muito ruim também, né? (Entrevista, 30/08/2022)

As dificuldades enfrentadas por Raiane também foram vivenciadas por outros professores em formação inicial do curso e são do conhecimento das demais participantes desta pesquisa, como compartilhamos nos próximos excertos.

Ao contrário de Raiane, Nena explica que não teve dificuldades quanto ao uso das ferramentas:

[15] Nena: Tendo certa compreensão das ferramentas e como seria o processo de ensino-aprendizagem, me adaptei muito facilmente e confortavelmente. Gostaria de pontuar que a minha adaptação teve esse percurso tranquilo, pois eu tinha todos os aparatos necessários para que o processo fosse fácil. Tinha internet, computador, um lugar para estudar, a compreensão da família e o apoio dos mesmos para ter toda uma estrutura de concentração e foco para estudar. (Autorrelato, 24/07/2022)

No entanto, reconhece que não foi assim para outros colegas, assim como relatado pela participante Raiane, conforme é possível ver nos excertos abaixo.

[16] Nena: Alguns não tinham as condições precisas para estudo e a internet em muitos dos casos foram os maiores obstáculos enfrentados por todos e principalmente por aqueles que tinham dificuldades de acesso à internet e ao computador. No entanto, sempre fomos uma turma de certa forma unida, então ajudávamos os colegas quando necessário. Conversas, telefonemas foram importantes para não deixarmos ninguém desistir. (Autorrelato, 24/07/2022)

[17] Nena: Mas eu eu faço uma observação entre parênteses que só foi possível, só foi fácil essa adaptação de estudos porque eu tinha ah os aparelhos, as ferramentas necessárias pra isso, então eu tinha uma internet, eu tinha um computador, eu tinha uma um quarto, né? Eu tinha não, tenho um quarto e os meus pais, né, minha família tavam foram bastante compreensivos, então eles davam espaço necessário pra eu poder ter toda essa concentração. Então eu tive muito suporte pra esse::, pra estudar, né, de forma remota. Então, ah esses 4 semestres foram também muito sobrecarregados, mas a gente conseguiu, quer dizer, eu né? Eu consegui eh passar por eles. (Entrevista, 23/08/2022)

Assim como Nena, Dias não demonstrou que sofreu com dificuldades em relação aos recursos tecnológicos, contudo, relata que teve problemas para acompanhar as aulas por estar em casa.

---

<sup>42</sup> Instituto Federal.

[18] Dias: Bom (.) primeiramente foi muito difícil, eh nas primeiras semanas, porque a gente não tinha noção de como seria e como seria as atividades, mas com o tempo eu fui me adaptando. Pra mim era muito mais cômodo ficar em casa, só que essa comodidade (risos) eh foi muito ruim porque:: porque muitas vezes eu estava na minha cama, capotava e dormia. (Entrevista, 19/08/2022)

Dandara relata algumas dificuldades vividas por ela, por colegas e até a percepção que teve dos professores do curso, estando relacionada a sua crença do que seria um professor com boa formação, como explicado por ela no excerto [9]. Assim como Nena, Dandara também fala sobre a ajuda que os professores em formação inicial davam uns aos outros e da união entre os colegas de turma, o que demonstra a importância dos fatores afetivos na aprendizagem (ARNOLD; BROWN, 1999).

[19] Dandara: (...) O outro sofrimento foi tornar o seu ambiente de casa em ambiente de estudo (...) Eh tivemos que lidar também até com os professores que também estavam sofrendo, né? Aqueles que tinham uma intimidade maior com a tecnologia que já tinham uma organização do trabalho pedagógico mais tranquilo, foi ótimo. Foi assim, foi menos traumático, mas aquele que também tinha essa dificuldade foi muito difícil (...) a gente tem uma amiga que ela esperava o pai chegar do trabalho pra poder ler algum material no celular e às vezes não dava, porque o banco de dados não dava, né (...) felizmente, a gente veio de uma turma que tinha esse vínculo afetivo muito forte, esse compromisso com o outro muito forte, essa camaradagem muito forte (...) Eu particularmente eu só consegui graças a esse apoio dos meus colegas, senão eu não sei se eu teria conseguido. (Entrevista, 22/08/2022)

Os excertos acima demonstram que a adaptação ao ensino remoto emergencial não ocorreu da mesma maneira para todos. Também é possível ver que há diferentes realidades socioeconômicas, de organização familiar e de recursos tecnológicos. Desse modo, não há uma relação de igualdade, como Mastrella-de-Andrade (2011a, p. 249) explica: “os colegas, então, que vivenciam o mesmo ambiente, não são todos sujeitos em posição igualitária no ambiente de aprendizagem”. Assim, temos um mesmo contexto educacional e um mesmo ambiente virtual para todos, entretanto, o uso do ambiente virtual depende de fatores externos, tais como ambientes reais diferentes, fatores individuais e condições socioeconômicas diferentes.

Dessa forma, compreendemos que, ao levarmos em consideração o elemento contextual das crenças (BARCELOS, 2007), devemos ponderar essas diferentes realidades que pautam o contexto de aprendizagem. Como explica Barcelos (2004, p.

143), “o valor está em entender as crenças como recursos de que os alunos lançam mão para dar sentido e lidar com contextos específicos de aprendizagem”.

Ainda em relação ao ensino remoto emergencial, as participantes da pesquisa responderam a seguinte pergunta no questionário “(10)<sup>43</sup> qual a sua opinião sobre o período de ensino remoto emergencial?”. A questão foi feita com o intuito de propor uma reflexão inicial sobre o período e já conhecer, de maneira geral, as possíveis crenças em relação à própria aprendizagem a partir das experiências vivenciadas durante o período.

A participante Nena respondeu o seguinte:

[20] Nena: Foi muito rápido, intenso e pesado. As aulas e as atividades, principalmente as atividades foram o que mais sobrecarregou. Portanto, na minha opinião foi um período de pouco aprendizado, pois o único objetivo era vencer os conteúdos ao invés de aprender. Em síntese, estávamos mais cansados das leituras e trabalhos do que dispostos a sentar e estudar. (Questionário, 05/07/2022)

A partir do excerto acima [20], é possível entender que, para Nena, a aprendizagem foi prejudicada pela demanda de atividades e que não houve muito tempo para se dedicar aos estudos, o que podemos entender como uma crença que surgiu a partir do contexto e das experiências (BARCELOS, 2006a, 2007; KALAJA, 1995; MUKAI, 2014) vividas durante o período. Entendemos que as dificuldades com a falta de recursos tecnológicos enfrentadas por Raiane (excertos [13], [14]) podem ter sido intensificadas devido à alta demanda de atividades que Nena citou no excerto [20].

Já a participante Dias foi enfática ao declarar:

[21] Dias: Acho que foram dois anos perdidos, pois muitos estudantes tiveram dificuldades de (sic) tecnológicas, adaptação e aprendizado. (Questionário, 06/07/2022)

Para Dias, em consonância com Nena, houve dificuldades na aprendizagem durante o período. No entanto, podemos inferir que, para a participante, durante o ensino remoto emergencial, não houve aproveitamento e pouca ou nenhuma aprendizagem quando considera que “foram dois anos perdidos”. Essa crença pode ter emergido (BARCELOS, 2007) devido à grande quantidade de atividades e

---

<sup>43</sup> Referente ao número da questão no questionário (vide Apêndice B).

percebemos que pode ter sido uma crença construída a partir da interação (MUKAI, 2014) fora das aulas que os professores em formação inicial mantinham uns com os outros, por exemplo, pelo WhatsApp.

Assim como Dias e Nena, a participante Dandara também considera que a aprendizagem foi prejudicada ao responder o seguinte:

[22] Dandara: Infelizmente, várias lacunas foram criadas. Acredito que a interação no processo de aprender e ensinar são importantes. (Questionário, 05/07/2022)

Podemos entender, a partir do excerto acima (22), que a interação não ocorreu de maneira satisfatória para a participante, quando ela afirma que a considera como algo importante no processo de aprendizagem de uma língua. Assim, é possível afirmar que possui a crença de que a interação é importante para a aprendizagem, assim como os participantes da pesquisa de Vieira Abrahão (2004), e que também está de acordo com o que Almeida Filho (2022, p. 61) defende quando afirma que “no lugar de aprendentes, não podemos deixar passar qualquer chance de interagir”.

Diferentemente das outras participantes, Raiane sinalizou os aspectos que considera como positivos de acordo com as possibilidades que o período ofereceu e declarou:

[23] Raiane: Para o momento foi a única opção viável, a parte boa é que trouxe novos direcionamentos para o ensino, saímos do dito tradicional e conhecemos outros meios de ensinar e aprender. (Questionário, 06/07/2022)

Apesar de não falar sobre sua aprendizagem, a participante afirmou que foi possível conhecer novas maneiras “de ensinar e aprender”. Ao dizer que o período proporcionou um distanciamento do ensino que considera como tradicional, entendemos que a participante tem a crença de que esse modelo de ensino não pode ser considerado como a melhor opção para que ocorra a aprendizagem (VIEIRA-ABRAHÃO, 2004; ALMEIDA FILHO, 2015), o que está de acordo com sua fala no excerto [12], analisado em 4.1.1, em que considera que dinâmicas diferentes colaboram mais para a aprendizagem do que aulas tradicionais.

#### *4.1.2.2 Crenças sobre a aprendizagem de espanhol durante o ensino remoto emergencial*



Explicitado como o ensino remoto emergencial foi recebido pelas participantes, como foi o processo de adaptação e suas crenças sobre o período, compartilhamos a seguir as crenças em relação à aprendizagem da língua espanhola propriamente dita. Acerca do tema, fizemos a seguinte pergunta motivadora durante as entrevistas: *“Como ficou a sua aprendizagem de língua espanhola durante o ensino remoto emergencial?”*.

Como visto anteriormente, Dias afirmou que, para ela, o período de ensino remoto emergencial “foram dois anos perdidos” (excerto [21]) e na entrevista ela explicou como foi a aprendizagem durante essa fase.

[24] Dias: Então, na questão da língua espanhola eu senti muita dificuldade porque como não tinha aquela vivência do (.) do presencial e que a gente meio que tinha que falar com os colegas, com a professora e muitas vezes deixava a gente com o remoto (.) deixava a câmera desligada, o áudio (.) e muitas vezes o professor até estimulava a:: a gente falar mais (.) sei lá era (.) parecia que era um bicho de sete cabeças (.) e:: e eu não tinha vontade nenhuma de tá lá, então eu fazia as atividades por fazer. Eu não me senti / eu me senti muito prejudicada em relação a isso, mas nem por conta do professor, porque o professor ele tentava, estimulava. Mas era uma questão minha que / conversando com outros colegas eles também pensavam dessa forma que nesses quatro / foram dois semestres, né (.) de língua (.) então (.) a gente não aprendeu quase nada (+) então fui muito prejudicada, tanto que agora eu penso em (.) em voltar num curso de idiomas para recuperar, porque agora eu estou no último / nos últimos semestres, então (.) eh eu sentia (.) eu sinto que ainda não estou preparada para dar uma classe de (.) de espanhol. Mais por conta desses dois anos que ficamos eh remotos. (Entrevista, 19/08/2022)

Um dos pontos levantados por Dias é que ela deixava sua câmera e microfone desligados durante as aulas síncronas, que ocorriam via Google Meet; dessa forma, ela não interagiu durante as aulas com os professores e os colegas. A participante também afirmou que acabava dormindo durante as aulas (excerto [18]), o que cooperava ainda mais para que não participasse das aulas. Desse modo, sente que sua aprendizagem foi prejudicada e possui a crença de que não aprendeu quase nada e que deve se matricular em um curso de idiomas para recuperar essa aprendizagem. Compreendemos que a interação entre professores e aprendizes é de suma importância para o desenvolvimento da habilidade oral e, conseqüentemente, para a aprendizagem da LE (ARAGÃO; PAIVA; GOMES JUNIOR, 2017; FERNANDES, 2021; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011; SANTOS; BARCELOS, 2018). Por essa razão, entendemos que a falta de interação contribuiu para que a aprendizagem de

Dias fosse prejudicada, ademais de colaborar para a crença de o período de ensino remoto ter sido “dois anos perdidos”, como vimos no excerto [21].

Em relação à sua aprendizagem durante o ensino remoto, Dias mencionou em seu autorrelato:

[25] Dias: (...) não estava satisfeita com a minha aprendizagem da língua espanhola, também não estava satisfeita com as metodologias dos professores. Resumindo, tiveram momentos que queria trancar o curso. (Autorrelato, 21/07/2022)

As metodologias empregadas pelos professores podem colaborar para a motivação ou a falta dela nos estudantes (VIEIRA-ABRAHÃO, 2004; ALMEIDA FILHO, 2022), por isso perguntamos, durante a entrevista, sobre o porquê de não estar satisfeita com as metodologias dos docentes do curso e como isso afetou a sua aprendizagem. Dias respondeu o seguinte:

[26] Dias: ((ri)) Depende do professor. Depende. Teve uns professores que inovavam, só que tinham outros professores que passavam muitas atividades e é muito difícil você tá em casa com / porque quando você tá na faculdade você só tá focando na faculdade e quando você tá em casa você tem que focar com tudo que tá acontecendo dentro de casa, tem que criar novas rotinas. Então pra mim ah essas questões da metodologia foram o fator principal pra mim buscar sair de casa (...) Então aqueles professores que passavam muitos textos, muitas atividades, eu só fazia por fazer porque tinha que entregar, já aqueles professores que não passavam muitos textos, que inovavam em suas metodologias, como gamificação eh que passavam (.) que passavam atividades que você tinha que parar um tempo, refletir eh fez toda a diferença porque eu focava e:: e:: focava / meio que deixava, esquecia das coisas dentro de casa (...). (Entrevista, 19/08/2022)

A partir do exposto pela participante, compreendemos também que a participação de Dias nas aulas ou a sua dedicação aos conteúdos apresentados estava relacionada com a maneira como os docentes do curso planejavam suas aulas e atividades. É possível entender que, assim como Raiane (excerto [12]), para Dias, aulas e metodologias que considera como tradicionais não são vistas como motivadoras para que ocorra a aprendizagem. Assim, sua dedicação durante e após as aulas fica dependente do tipo de metodologia utilizada pelo professor formador.

Raiane também sinalizou, em sua resposta, no excerto a seguir, que, assim como Dias, não ligava a câmera durante as atividades síncronas, o que também compreendemos que contribuiu para que sua aprendizagem não ocorresse de maneira efetiva.

[27] Raiane: Não ficou, porque eu não consegui ((ri)). Eu não / eu eu fiquei preocupada nisso daí, porque, tipo assim, eu não ligava a câmera, eu não gostava não de ligar a câmera, não. E isso atrapalha muito pra falar e às vezes eu ia digitar e não é a mesma coisa que você falar, então, foi complicado isso aí. Aí quando a gente voltou, foi melhorando, né? Agora no remoto eu não falava nada. Eu falei / eu fiquei muito prejudicada nessa parte. (Entrevista, 30/08/2022)

Um ponto que chama a atenção é que a participante começou sua resposta com “Não ficou” para a pergunta “*Como ficou a sua aprendizagem de língua espanhola durante o ensino remoto emergencial?*”, o que nos leva a entender que, em sua concepção, não houve aprendizagem.

Em seu autorrelato, Raiane também citou a questão de sua aprendizagem:

[28] Raiane: Nas aulas de língua não tive um bom desempenho, não consegui praticar bem a oralidade da língua espanhola. (Autorrelato, 12/07/2022)

A participante complementou o seguinte na entrevista:

[29] Raiane: (...) Tinha aula que a gente tinha lá o slide lá, o professor quatro horários falando, falando e a gente lá assim conversando no WhatsApp, sem conseguir entender nada, não prestava atenção lá, porque realmente não dava. Era muito complicado, no início, né? Depois foi melhorando. (Entrevista, 30/08/2022)

Vemos que tanto Dias quanto Raiane relataram que foram prejudicadas por não conseguirem desenvolver a habilidade da oralidade porque não conseguiram interagir durante as aulas de língua com a câmera e o microfone ligados, e, por essa razão, não praticavam a língua espanhola durante as aulas. Acerca da interação no ensino de línguas, Almeida Filho (2022) explica que a aquisição contém duas naturezas, uma individual e outra social, sendo esta última vivenciada a partir da interação entre os pares. Assim, segundo o autor, existe uma colaboração solidária entre os aprendizes ao compartilharem, de alguma maneira, os conhecimentos, o que, de acordo com os relatos, não ocorreu durante o período de aulas remotas.

Sobre a melhora que Raiane cita no excerto [29], pedimos que explicasse como foi:

[30]

**Pesquisadora:** Me conta um pouco como é que foi essa melhora?

**Raiane:** Foi melhorando porque eu já tava na / Eu já tinha o eh o acesso à tecnologia, né? Não tinha um computador ainda, mas já tinha o:: o chipzinho que eles deram lá e melhorou bastante. E:: e eu consegui depois, tipo, do

segundo semestre eu acho que eu fui conseguir, tipo, sentar aqui ((mostra o local)) e ficar mais tranquila olhando a aula. Eu já participava melhor em algumas, né, que eu tinha mais intimidade com as professoras, e o resto continuou no mesmo. (Entrevista, 30/08/2022)

Percebemos que essa melhora foi relacionada a dois fatores, o primeiro foi um melhor acesso às aulas por meio do *chip* para a internet fornecido pela instituição de ensino, o segundo foi em relação a conseguir um espaço em casa mais propício para a concentração. Entendemos também que Raiane relacionou sua participação, ainda que pouca, em algumas matérias a ter alguma intimidade com algumas docentes do curso de Letras. Perguntamos, então, como foi essa construção ou não de intimidade com os docentes do curso:

[31]

**Pesquisadora:** E por que você acha que:: que você não conseguiu construir uma intimidade com alguns professores ou com algumas disciplinas?

**Raiane:** Eu acho que pelo modo como eles ensinam essas disciplinas, entendeu? Eu não consigo prestar muita atenção se a pessoa tiver botando só o slide ali e falando, falando, falando, falando, eu não consigo, eu fico agoniada. (Entrevista, 30/08/2022)

Com base nesse excerto [31], compreendemos que a crença de que não há aprendizagem em contextos de ensino tradicional é muito forte para Raiane a ponto de ficar “agoniada” com aulas em que os professores fazem uso de recursos como *slides*, por exemplo, e de sentir que não consegue construir intimidade com os professores formadores do curso ou com as disciplinas.

[32]

**Pesquisadora:** E como que você conseguia se concentrar além do fator gostar da disciplina, gostar do professor, o que te atraía na aula que você pensava “ah pra essa aqui eu consigo”?

**Raiane:** Quando o professor chega mais descontraído, né, conversa com os alunos, assim, já perguntou alguma coisa assim que a gente tá / interage, assim, que a gente tá / Eu acho que quando tava na época do BBB, aí a gente já começava a falar e tudo eh alguma coisa assim que a gente já:: aí ele ia introduzindo a aula assim, assim, mais tranquilo, entendeu? (Entrevista, 30/08/2022)

Com base no excerto acima [32], observamos que para Raiane é importante que haja interação entre professores e alunos para além do conteúdo a ser ministrado, de forma semelhante ao relatado por Nena no excerto [6].

A participante Dandara relatou que o ensino remoto emergencial começou em um momento do curso em que iriam aprofundar os conteúdos.

[33] Dandara: Ai, professora Thalita, essa é a questão mais delicada de todas, porque (.) ainda bem que é gravado e tem, digamos assim, pseudônimo (+) Porque a gente parou no momento em que a gente ia aprofundar, certo? A gente teve toda a base eh de língua espanhola e a gente ia aprofundar. Né? Na verdade, eu que nunca tinha estudado a língua, eu, quando eu adquiri essa consciência fonológica que eu ia aprofundar (.) não teve mais nada, infelizmente, não teve mais nada. Pra ter ideia, assim, justamente por conta dessa dificuldade eh o professor, a professora até queria aprofundar, mas ela não tinha lastro porque ela tinha a pandemia e tinha a questão do:: trânsito ou mesmo da:: da competência tecnológica dela. Depois nós viemos pra Língua Espanhola 5, que foi praticamente um desastre. (Entrevista, 22/08/2022)

É possível notar que, apesar de não citar a oralidade de forma direta, a participante explica que, quando estava adquirindo o que ela chama de “consciência fonológica”, as aulas passaram a ser remotas e a ter outra organização, o que para ela foi o mesmo de não ter “mais nada”, chegando a classificar uma das disciplinas de línguas como um “desastre”. Quando perguntada de por que considerava isso acerca do componente curricular, ela relatou o seguinte:

[34] Dandara: Porque nós recebemos uma gramática, né, uma, uma gramática grande eh em que a gente tinha acesso ao arquivo da gramática, gramática não pode ser baixada, mas ela pode ser consultada e a gente recebeu uma folha de resposta. (+) Então, a gente recebeu os exercícios pra fazer e:: recebemos as indicações dos exercícios que a gente tinha que fazer e que tinham re que ser respondidas naquela folha, naquela lógica. E nós tivemos pouquíssimas aulas, né? Pouquíssimas aulas. (...) A gente se ajudou para resolver os exercícios. Por fim, todo mundo descobriu que tinha, lógico, todo exercício tem lá no final da página, todas, todas as perguntas, as perguntas respondidas. As pessoas desistiram de aprender, de bater cabeça, faziam as atividades assim e eram atividades / porque tem essa coisa da estimativa também, eram exercícios que às vezes levavam / como a gente tinha que entregar sempre domingo às 23h59, era exercício que você começava a fazer na sexta-feira, mesmo copiando as respostas, mesmo tentando responder, você levava no mínimo uns três para fazer. Era muita coisa. (Entrevista, 22/08/2022)

Como vimos anteriormente (4.1.1), Dandara tem a crença de que, para que ocorra a aprendizagem, é necessário que o ensino tenha um viés comunicativo (excerto [7]) e que não seja entendido como gramatical/estruturalista (excerto [8]), também citado pelos participantes da pesquisa de Vieira-Abrahão (2004). Por essa razão, compreendemos que o modelo de ensino que foi utilizado não é considerado efetivo por ela. Inferimos pelo relato que não havia uma correção ou feedback das atividades entregues, pois as cópias eram entregues e nada acontecia. A participante relatou que houve uma desistência generalizada por parte da turma de tentar

aprender, logo, o contexto e a situação propiciaram que a aprendizagem não ocorresse e não fosse mais desejada. Assim, temos uma situação que podemos considerar como uma relação interativa entre crenças e ações (BARCELOS, 2007; RAMOS, 2011; WOODS, 2003), uma vez que a ação de resolver exercícios, ou apenas copiar as respostas, levou à crença de que não estava havendo aprendizagem.

A participante também explicou na entrevista sobre as lacunas na aprendizagem que citou no questionário (excerto 22):

[35] Dandara: Eu acho que essas lacunas são muito em relação a:: à nossa leitura, porque a gente lê textos em outras disciplinas, mas nós não tivemos experiências de leitura durante o ensino de língua espanhola. Nós não tivemos um acompanhamento assim / Eu sei que a gente tá numa abordagem comunicativa, mas como nós somos professores, em formação muitas questões da / muitas questões da da pauta da língua mesmo, né? Eh os verbos, os marcadores temporais, eh preposições, Várias coisas não foram, né? Tanto é que eu eu recebi no meu próprio texto, né? Eh isso que coloquei no texto, eu coloquei o *i griega* igualdade e a professora falou, “olha [...], a palavra que começa com *i* você não pode colocar, você tem que colocar *e*”. Então eu fui aprender isso, que era uma regrinha básica, que poderia ter sido aprofundada eh na produção escrita. E aí eu fico pensando que tantas outras coisas, que tantas outras lacunas que eu poderia ter aprendido eh se realmente não fosse a pandemia? (Entrevista, 22/08/2022)

A partir de sua explicação no excerto acima [35], vemos que a participante sente falta, em sua formação, que os componentes curriculares de língua espanhola oferecessem mais leituras, como os demais componentes do curso, para que questões da estrutura da língua fossem trabalhadas e colocadas em prática a partir delas. É possível identificar, no excerto [35], que Dandara tem a concepção de que as disciplinas de língua espanhola são comunicativas, mas que, por serem professores em formação inicial, esses componentes deveriam possuir uma abordagem direcionada também para questões estruturais. Entretanto, a participante demonstrou ter a crença de que, para que a aprendizagem de língua ocorra, é necessário que o professor utilize uma abordagem comunicativa (excerto [7]) em suas aulas.

Desse modo, com base no exposto no excerto [35], temos um exemplo de como as crenças podem ser situadas contextualmente, experienciais, paradoxais e contraditórias (BARCELOS, 2006a, 2007), uma vez que, como visto em 4.1 (excerto [7]), Dandara acredita que aulas de línguas que são efetivas para a aprendizagem apresentam como característica o uso da abordagem comunicativa, já as aulas que são vistas por ela como estruturalistas não serão positivas para a aprendizagem

(excerto [8]). No entanto, no contexto do curso de Letras, ela entende que aulas que fazem uso somente da abordagem comunicativa não são totalmente efetivas, pois entende como necessário o estudo das estruturas da língua por ser uma professora em formação inicial.

Apesar disso, critica a experiência de ter tido uma disciplina em que o estudo da língua se baseava unicamente em resolver exercícios de uma gramática. Assim, vemos que as crenças são construções sociais formadas a partir de experiências, das interações e do contexto em que o aprendiz está inserido (BARCELOS, 2006a, 2007; KALAJA, 1995; KALAJA *et al.*, 2016; MUKAI, 2014; WOODS, 2003), pois sua crença em relação à aprendizagem de línguas difere quando o aprendiz é um professor em formação inicial.

Também fizemos o questionamento *“Como ficou a sua aprendizagem de língua espanhola durante o ensino remoto emergencial?”* à participante Nena, durante a entrevista, e obtivemos a seguinte resposta:

[36] Nena: Olha, eu acredito que pra mim foi um pouco:: (+) hum como é que eu posso dizer? Não foi frágil, eu acredito que eu me superei bastante porque eh eu já sou de falar muito, participar muito no modo presencial e no modo e no modo remoto eu tive uma participação ainda maior, então se não presencial eu tinha uns 80% no modo remoto eu tive uns 99. A turma ela não é muito presente, tanto no modo presencial e no modo remoto foi ainda pior. Então:: eu eu participei muito mais, então eu pude, né, eh falar mais na língua espanhol, eu pude produzir mais, eu pude, como diria né, gastar meu espanhol ali, porque como não tinha ninguém para contribuir, então eu contribuí a maior parte. Então eu tinha que falar mais, então eu participava mais. Então pra mim eh foi uma época em que eu pratiquei muito mais espanhol. E além, além do mais eh eu sinto que eh foi uma época bastante han como eu posso dizer, prática, né? Porque a gente entrou numa forma que era de verbos, então ali, sempre praticando verbo, verbo, verbo, mas eu acredito que poderia ter sido um pouco melhor. Eu sinto que foi muito mecânico e um pouco superficial na:: no estudo da língua. (Entrevista, 23/08/2022)

Com base no excerto acima [36], entendemos que Nena não tinha problemas em abrir o microfone e participar das aulas síncronas, pelo contrário, afirmou que conseguia participar mais durante o ensino remoto emergencial, ainda que também se considerasse participativa no ensino presencial.

Em seu autorrelato, Nena explicou como foi a sua participação, sua aprendizagem e suas percepções sobre a participação dos colegas de turma.

[37] Nena: Já **a minha aprendizagem de língua espanhola foi fora do normal**. É bom deixar claro que como uma aluna participativa e colaborativa a minha participação nas aulas é maior, no entanto com o ensino remoto foi

ainda mais. Os colegas já não são tão ativos em sala no modo presencial, então de forma remota o rendimento da turma despencou. Quase não houve participação, salvo certas aulas onde a turma apresentou certo interesse. Acredito que muitos estavam focados em outras atividades do que propriamente assistir as aulas e participarem delas. Muitos estavam dispersos e realizavam outras tarefas enquanto ligava o computador ou o celular. Muitos acessavam a sala de reuniões e saiam para fazer tudo menos focar nas aulas. Tendo isso em mente, **meu aprendizado foi até melhor, mas mediano se comparado com os outros semestres que foram presenciais. Além disso, sinto que não assimilei tudo que aprendi e que o rendimento não foi tanto como gostaria.** (Autorrelato, 24/07/2022, grifos nossos)

Compreendemos, ainda, que, para ela, a não participação dos colegas de turma fez com que ela passasse a participar e a contribuir mais durante as aulas. Ao afirmar que os colegas realizavam outros tipos de atividades durante as aulas síncronas, podemos fazer uma relação com o relatado por Dias no excerto [18], em que declarou que acabava dormindo durante as aulas. É possível afirmar também que Nena considera que foi um período em que estudou a estrutura da língua, no entanto acredita que os conteúdos não foram aprofundados. Chama a atenção quando ela afirma que tudo foi “muito mecânico”, o que entendemos que pode ter relação com o estudo mais estruturalista, ou até mesmo de repetição, como afirmado por Dandara (excerto [34]).

No questionário Nena afirmou o seguinte em relação ao ensino remoto emergencial e sua aprendizagem:

[38] Nena: (...) concluo que o ensino remoto gerou mais impactos negativos do que positivos. Sinto que a minha aprendizagem não chegou aos 40% se eu estivesse no ensino presencial. (Questionário, 05/07/2022)

A partir do exposto, compreendemos que, apesar de ser bastante participativa durante o ensino remoto emergencial, Nena considera que houve pouca aprendizagem e atribuímos isso às abordagens de ensino que foram utilizadas e citadas por ela no excerto [36] e por Dandara no excerto [34]. Perguntamos durante a entrevista a razão de afirmar no questionário que os impactos negativos superaram os positivos. A seguir transcrevemos sua explicação.

[39] Nena: (...) pra falar a verdade, a gente tava mais preocupado em querer fazer as atividades (\*), né, complementar as demandas do que realmente estudar. Então eu sinto que pra mim, né, e pros meus colegas, a gente não tava (.) estudando de fato, a gente só tava fazendo, então não teve aquela toda dedicação, teve mais “a gente tem essa demanda pra fazer, então vamos fazer”. Então não tinha aquele, aquela, ná, aquele momento pra



estudar, pra poder assimilar o conteúdo, a gente tava muito mais cansado (...) eu também estava, eu pelo menos estava tentando ah claro estudar, mas confesso que meu rendimento não foi o:: um dos melhores, não foi como eu vinha desde 2019, quando eu entrei. Então eu sinto que foi uns 40% que eu realmente dei, me dediquei pra ajudar, que eu tive tempo pra descansar, porque o:: o modo remoto ele teve 2 etapas, a síncrona e a assíncrona. Então o momento assíncrona, eu, a gente tinha que fazer leitura, eu fazia todas as leituras, então ficou muito sobrecarregado. Então por isso que teve mais pontos negativos do que positivos, porque de fato eu não sinto que a minha aprendizagem ela foi (.) ela não chega nem a 50%, ela fica ali embaixo dos 50 uns 40, por conta disso. (...) (Entrevista, 23/08/2022)

Com base em sua explanação, compreendemos que, apesar de haver participado mais das aulas síncronas, Nena, assim como as outras participantes desta pesquisa, empregou mais tempo na realização de trabalhos e atividades do que no que considera ser estudar a língua. Assim, de acordo com ela, sua aprendizagem ficou aquém do que esperava e abaixo do seu rendimento no primeiro ano do curso de Letras, que ocorreu presencialmente em 2019, antes da pandemia de Covid-19.

#### *4.1.2.3 Crenças sobre a aprendizagem de espanhol após o retorno ao ensino presencial*

Acerca da experiência de aprendizagem após o retorno ao ensino presencial, perguntamos às participantes nas entrevistas “*Quais procedimentos você adotou após o retorno ao ensino presencial para sua aprendizagem de língua espanhola?*”.

Raiane respondeu o seguinte:

[40] Raiane: Nossa, agora foi muito melhor, até a professora falou, né? A gente estava com a [...], ainda bem que vai cortar, aí. Ela, ela é muito / uma professora muito excelente. Ela fez / ela, tipo, bota a gente pra falar mesmo, né? Igual ela botava no remoto, só que eu não me desenvolvi, eu ia lá no chat falar. Agora, tipo, no presencial a gente via lá, falava. Ela é muito boa pra gente, tipo, descontrair com ela, conversar, muito simpática. E aí a gente / ela colocava uns textos pra a gente fazer, uma dinamicazinha e foi muito interessante. Eu consegui me desenvolver bem, até ela falou que, tipo, minha pronúncia tava bem, minha escrita tava bem, também. (Entrevista, 30/08/2022)

Percebemos que a participante sente que conseguiu desenvolver melhor a oralidade da língua, que, como vimos, era um aspecto que a incomodava e que ela não conseguiu durante as aulas do ensino remoto emergencial. A partir do seu relato, entendemos também que as aulas, após voltarem ao ensino presencial, lhe pareceram mais interessantes e isso pode estar associado à sua crença de que, para

que a aprendizagem ocorra, é necessário que o ensino não seja tradicional, que as aulas sejam dinâmicas e que haja uma boa interação com o professor do curso. Assim, é possível afirmar que a interação com os colegas e a professora colaborou para a melhora em sua oralidade (ALMEIDA FILHO, 2022).

Nena afirmou que foi possível retomar cursos paralelos, também relatou que estudou novamente alguns conteúdos para preparar suas aulas para a prática docente no Estágio Supervisionado III.

[41] Nena: (...) quando nós voltamos pro modo presencial, eu voltei a essa prática de me inscrever em cursos online. (...) Eu comecei ah já no finalzinho ali do ensino remoto, e eu (.) continuei, então eu procurei cursos, procurei (.) eh fazer mais leituras. Não relacionado à leitura eh obrigatória da faculdade, mas outros tipos de leit / perdão, de outro tipo de leitura. É:: que mais? É acho que foi muito mais essa questão de poder voltar a fazer cursos online, que eu mantive isso com as minhas / pra ter as horas complementares e quando eu completei eu não (.) não fiz mais, mas pra reforçar (.) pra poder (.) estar praticando, porque no meu estágio eu utilizo / eh meu estágio remunerado, eu utilizo o espanhol porque eu preciso, né, conversar em língua espanhola, então eu acho que o meu estágio ajudou / não remunerado, ele ajudou muito nesse sentido de eu tá praticando a língua. Eh eu também comecei a dar aula. Então, além do estágio remunerado, eu comecei a dar aula de:: de língua espanhola, então eu tinha que ter aquele momento pra estudar, fazer ah:: preparar os materiais:: então eu sinto que (.) esse momento também eh me ajudou bastante a poder praticar e:: (.) me aprofundar mais em alguns conteúdos que eu já havia esquecido ou que cheguei a passar muito superficialmente, então eu acredito que eh esses meus trabalhos, né, os dois outros trabalhos que eu faço mais os cursos foram o que me fizeram aprofundar e praticar mais ainda ah o estudo da língua. (Entrevista, 23/08/2022)

Também associou uma melhora na aprendizagem por ter que utilizar a língua espanhola em um estágio remunerado, que não era no setor educacional, e também em realizar cursos de conversação, o que compreendemos que está associado ao entendimento de que não houve um desenvolvimento da oralidade durante o ensino remoto emergencial.

Aproveitamos as respostas que Dias e Dandara forneceram durante outros momentos nas entrevistas e que exemplificam suas crenças em relação à aprendizagem de espanhol durante o retorno ao ensino presencial, por entendermos que suas respostas à questão proposta indicaram mais ações do que crenças. Assim, retomaremos as respostas em 4.1.3, e apresentamos nesta subseção respostas mais direcionadas ao tema da aprendizagem de língua espanhola.

Ao explicar sua experiência de aprendizagem de língua espanhola durante o ensino remoto emergencial (excerto [34]), Dandara traçou uma linha do tempo e

descreveu também sua experiência após o retorno ao ensino presencial na disciplina de língua espanhola:

[42] Dandara: (...) quando a gente voltou para a Língua Espanhola 6 agora presencial, mas tendo / nós tivemos também uma greve, nós tivemos uma, uma, uma parada no campus por conta do do número de de de contaminados da Covid, né? Então, essas paradas também nos prejudicaram em Língua Espanhola 6. E aí, de alguma forma, a gente jogou também ah uma expectativa muito grande em cima dessa professora (+). E, mas ela também não podia dar conta de um semestre desse de tudo, ela optou por focar um determinado conteúdo, ou seja, ela focou eh na nossa produção escrita, né? Porque a gente não tinha passado por esse processo de escrever um texto em espanhol e ter uma devolutiva, ter um feedback efetivo, porque a maioria dos cursos que eu fiz / eu jamais tive acesso às minhas provas, principalmente em cursos. Eu não sei porque essa prática do ensino de língua. E eu acho assim que mesmo a gente sofrendo, mesmo a gente não tendo ganho tudo que a gente tinha que ganhar eh ter o retorno dessa produção escrita para mim, esse feedback, escrever sem nenhuma consulta, separar um laboratório pra gente escrever, sabe? Depois corrigir isso, apontar isso, depois a gente volta no texto, reescreve, pra mim, isso foi fantástico porque pelo menos deu aquele alento “Meu Deus, eu aprendi alguma coisa”. (Entrevista, 22/08/2022)

Percebemos que a participante considera que houve aprendizagem e inferimos que para ela houve uma melhora, uma vez que sua opinião sobre a produção textual está relacionada à sua crença de que, durante o ensino remoto emergencial, houve pouca produção de textos e poucas leituras nas disciplinas de línguas. Assim, compreendemos que Dandara tem a crença de que essas produções são importantes para sua aprendizagem de língua espanhola.

Dias, ao retornar ao ensino presencial, reforçou sua crença de que não houve aprendizagem durante o ensino remoto emergencial:

[43] Dias: (...) eu vi que nesses dois anos eu perdi muita coisa, muita coisa em relação ao espanhol. Eu perdi, eu acho que na questão da pronúncia, de questão gramatical também. Porque no ensino remoto os professores focaram muito na gramática, eu vi essa, essa, essa observação. E foi algo que ficou muito cansativo, então por mais que eles passassem atividade de fixação era muito difícil você ficar lá focada. E aí agora eh quando eu fui pra prática eu senti a necessidade de buscar um curso, algo assim pra voltar nos conteúdos anteriores e também pra reforçar esses conteúdos que foram perdidos nesses dois anos. (Entrevista, 19/08/2022)

De acordo com o relato da participante, entendemos que a prática docente durante o Estágio Supervisionado III, além de reforçar a crença de que não houve aprendizagem no período de ensino remoto, contribuiu para que ela sentisse a

necessidade de fazer um curso para revisar os conteúdos de língua e recuperar os que considera que foram perdidos.

[44] Dias: (...) no estágio 2, no estágio 3 na verdade eh eu ficava um pouco perdida. Às vezes falava o português porque era mais cômodo pra mim e só passava o conteúdo em espanhol. Então eu via, no estágio 3, eu via a necessidade de:: de voltar e aprender melhor certas coisas. Ainda mais na questão da oralidade que eu não me sinto eh confiante 100% eh em falar a língua espanhola e:: de falar alguma coisa errada e os prof / e os alunos falarem “ah isso não tá certo” e:: passar essa informação errada, que eu acho que é muito prejudicial pros alunos. Então eu acho que a questão da oralidade, nem tanto da escrita e nem da de leitora, né? Mas nessa questão da oralidade eu acho muito importante pra um professor, então por isso que eu quero fazer esse curso pra complementar. (Entrevista, 19/08/2022)

No excerto acima, é possível perceber que a participante sente, de modo considerável, que tem dificuldades em expressar-se na língua espanhola e considera que a expressão oral é muito importante para a prática docente, algo que vêm sendo discutido já há algum tempo por autores como Almeida Filho (2015, 2022), por exemplo. Por conseguinte, mais uma vez reforça que passou a enxergar a necessidade de realizar um curso para complementar a sua formação. Em vista disso, inferimos que a participante passou a ter a crença, devido ao contexto e à experiência (BARCELOS, 2006a, 2007), de que os professores de língua devem buscar por formações continuadas.

Sobre o desenvolvimento da expressão oral durante a pandemia de Covid-19, Fernandes (2021) investigou as crenças, ações e emoções de duas professoras de inglês em relação à oralidade de seus alunos. A autora entendeu que “o desenvolvimento da produção oral teria sido bem mais frutífero se os alunos frequentassem as aulas síncronas com a mesma assiduidade que o fazem durante as aulas presenciais” (FERNANDES, 2021, p. 102). Dessa maneira, compreendemos que o desenvolvimento da oralidade das participantes Dias e Raiane poderia ter sido melhor se elas tivessem efetivamente interagido com professores e colegas durante as atividades síncronas.

#### **4.1.3 Ações para a aprendizagem de língua espanhola**

Para uma melhor organização e compreensão dos temas tratados e que nos ajudaram a analisar as ações das participantes, estruturamos esta subseção da seguinte maneira: em 4.1.3.1 discorreremos sobre as ações para aprendizagem durante

o ensino remoto emergencial e em 4.1.3.2 apresentamos as ações para aprendizagem após o retorno ao ensino presencial.

#### *4.1.3.1 Ações para a aprendizagem de língua espanhola durante o ensino remoto emergencial*

Com o intuito de conhecermos as ações para a aprendizagem de língua espanhola empregadas pelas participantes, apresentamos nesta subseção a análise dos dados obtidos. Iniciamos esta análise e interpretação a partir da seguinte pergunta motivadora que fizemos durante as entrevistas: *“Como você se organizava para as demandas do curso durante o ensino remoto emergencial?”*.

Dias respondeu que não tinha uma organização e que, por não conseguir mais ficar muito tempo em casa, decidiu trabalhar.

[45] Dias: ((ri)) Então (.) eh como eu ficava muito tempo em casa, eu decidi trabalhar. E eu falei (ri) eu não vou ficar aqui dentro (.) era horrível ficar dentro de casa com a mãe também estudando, a irmã também estudando, todo mundo estudando, aí eu decidi trabalhar. E aí eu comecei a trabalhar numa escola e eu não tinha muito tempo pra estudar. Então eu não me organizava e acumulava trabalho eh deixava trabalho pra última hora. Não sei nem como eu passei (rindo). Mas não houve essa organização mesmo (+) Eu acho que também o trabalho foi (.) foi um pouco prejudicial por conta disso, mas (.) eu tirei algo positivo disso que (.) que foi eu buscar me organizar melhor nas minhas rotinas que (.) que é algo que eu faço hoje em dia. (Entrevista, 19/08/2022)

A partir do excerto [45], vemos que a participante não tinha uma organização e, por essa razão, as atividades do curso ficavam acumuladas. Junto a essa falta de organização, havia a questão de começar um emprego novo de maneira paralela ao curso de Letras. Em seu autorrelato, a participante chegou a dizer que “houve um desleixo” de sua parte:

[46] Dias: houve um desleixo e coisas acumuladas, além de tarefas domésticas que atrapalhavam as aulas síncronas. Resumindo, não houve uma organização. (Autorrelato, 21/07/2022)

Identificamos nos excertos que a participante tem consciência de que não se organizou para realizar as atividades. Também chama a atenção a afirmação de que as atividades domésticas atrapalhavam as aulas síncronas. Desse modo, entendemos que não só as metodologias e organizações das aulas dispersavam sua atenção e

faziam com que não se sentisse motivada a participar das aulas, mas também os acontecimentos do dia a dia de sua casa.

De acordo com Horwitz (1987) e Wenden (1999), o uso ou não de uma estratégia para a aprendizagem também pode ser considerado como uma ação. No entanto, nós inferimos, a partir do relato, que Dias não empregava nenhuma estratégia que direcionasse e organizasse a sua aprendizagem (OXFORD, 1990); dessa forma, não consideramos que houve uso de estratégias diretas. Também é possível notar, no excerto [46], que essa realidade de não se organizar durante o ensino remoto fez com que Dias passasse a se organizar em sua rotina atual. Inferimos, portanto, que não ter organização gerou nela a crença de que deveria passar a se organizar; logo, vemos que sua reflexão acerca dessa experiência fez com que ocorresse o surgimento de uma nova crença (BARCELOS, 2001).

Apesar de não possuir uma organização para aprendizagem ao longo do curso, ao relatar suas experiências durante as disciplinas de Estágio Supervisionado I e II, realizadas em duplas ou trios durante o ensino remoto emergencial, explicou que passou a se organizar para realizar as atividades dessas duas disciplinas com a ajuda das colegas que estavam em seu grupo.

[47] Dias: A minha organização (.) graças a Deus eu tive ajuda de colegas da faculdade. Então a gente marcava reuniões para fazer / reuniões online mesmo até pra buscar uma proximidade com eles, porque no estágio 2 a gente teve / no nosso grupo foi introduzido três estudantes que não eram do nosso semestre, então a gente meio que acolheu elas. E aí pra se aproximar a gente buscou fazer essas reuniões pra elaborar material didático (.) eh no estágio 1 nem tanto porque foi mais observação, então a professora mandava o *link* e a gente entrava, analisava a plataforma e era algo mais fácil assim. Já no estágio 2 a gente teve que se organizar mesmo pra conseguir lidar com tudo. Então a gente fazia reunião a noite, de madrugada ((ri)) a hora que tinha que tinha disponibilidade de todas eh a gente conseguia fazer essa: essa rotina (+) que era meio que uma rotina pra semana inteira eh elaborando materiais para dar aula um dia da semana ((ri)). (Entrevista, 19/08/2022)

Compreendemos que essa organização que Dias passou a ter pode ter refletido em sua aprendizagem de língua espanhola, pois a elaboração dos materiais didáticos utilizados na prática docente durante o Estágio Supervisionado requer o uso da língua espanhola. Logo, entendemos que foi empregada alguma forma de estudo da língua para sua elaboração, assim os Estágios Supervisionados contribuíram para que Dias adotasse a estratégia de aprendizagem específica da organização e também

a estratégia indireta da interação social para a realização das atividades (OXFORD, 1990).

Durante a entrevista de Raiane, a questão motivadora sobre sua organização para as demandas do curso gerou o seguinte diálogo:

[48]

**Raiane:** Como eu me organizava? ((ri)) Eu só ia no dia mesmo, assim ((ri)). É.

**Pesquisadora:** No dia da aula você entrava...

**Raiane:** Sim. É, só entrava mesmo no outro dia / às vezes eu até esquecia que tinha, né? Tipo, tinha aula de manhã e tinha aula tarde aí eu esquecia que tinha por causa desse:: desse ensino remoto eu esquecia. Aí quando eu ia entrar já tava bem atrasada.

**Pesquisadora:** Algum colega te avisava, como que era?

**Raiane:** Não, eu ficava vendo / aí eu tava:: tava lá no WhatsApp aí chegava “eita, você, viu que que a professora falou?” e eu “que professora?”, “uai, tu não tá na aula não?”. Aí eu ficava “meu Deus, eu esqueci”. Aí eu ia, levava uma bronca.

**Pesquisadora:** E como que era a sua organização pra realizar as atividades? Você tinha alguma?

**Raiane:** Sim, eu anotava tudinho, né? Eu anotava por data tipo ah tal dia tem que entregar isso, tal dia eu tenho que entregar aquilo, aí tipo, com dois dias antes de entregar eu ia fazendo e conseguia entregar na data certinha. (Entrevista, 30/08/2022)

Vemos que Raiane esquecia os momentos de aulas síncronas e acabava sendo lembrada por colegas quando faziam comentários sobre o que estava acontecendo durante as aulas. É possível que um dos fatores que a levavam a não querer participar das aulas tenha relação com isso e por entrar atrasada nas aulas, além de não conseguir participar de aulas que considera tradicionais (ver 4.1.2). Já em relação às atividades, ela tinha um sistema de anotações das datas de entrega dos trabalhos e começava a realizar as atividades dois dias antes da data prevista para entregá-las. Contar com algum tipo de organização é considerado uma estratégia de aprendizagem (OXFORD, 1990).

Na subseção anterior (4.1.2), vimos que Raiane tem a crença de que aulas tradicionais não levam à aprendizagem de língua espanhola; assim, relatou que não conseguia se concentrar nas aulas em que os professores faziam uso de *slides* e explicações. Então, perguntamos à participante se ela tentava ações específicas para tentar contornar essa situação:

[49]

**Pesquisadora:** Eh você também fala, né, da questão da concentração que a gente conversou um pouquinho antes. Você tentou alguma ação específica

para tentar solucionar essa questão da falta de concentração durante o ensino remoto?

**Raiane:** Não.

**Pesquisadora:** Por quê?

**Raiane:** Porque não. Às vezes eu conseguia, né, como eu falei que, tipo, no início eu não conseguia de jeito nenhum. Eu sentava, eu ia, eu sentada aqui e eu ia fazer um cuscuz ali, ia fazer um café ali e não ficava. Aí depois eu fui conseguindo. Quando tinha gente em casa também era um terror, um gritando pra ali, outro falando pra lá, e aí ficava meio difícil. Mas depois, quando eu, quando eu tava só eu até tentava prestar atenção nas matérias que eu gostava, que eu tinha mais intimidade, assim, eu prestava atenção mesmo, dialogava lá, às vezes eles falavam também. Agora nas outras que eu não:: tipo que eu não entendia muito nem no:: e no remoto tava mais complicado ainda, aí eu:: de jeito nenhum. (Entrevista, 30/08/2022)

A partir do excerto [49] acima, compreendemos que Raiane não considerava a possibilidade de haver algo que poderia ser feito por ela para tentar reverter a falta de concentração, pois, além das distrações diárias em casa, a questão de não conseguir participar de aulas que considera tradicionais é o suficiente para nem tentar.

Já Dandara explicou que, apesar de não haver tido problema em frequentar as aulas síncronas, às vezes precisava ser lembrada sobre os trabalhos pelos colegas da turma.

[50] Dandara: Bom, eu tinha aqui, né, esses calendários ((mostra os calendários)), empregados tudo na minha frente, né? Às vezes um post it. A gente tem u::m um grupo no WhatsApp que as meninas vão lembrando “ah cê lembrou que é até hoje, 23h59? Você lembrou daquela atividade? Meu Deus eu tinha esquecido!”. Facilita muito aquele professor que deixa aquele ícone pra gente ir clicando o que conseguiu fazer ou aquele que organiza em blocos, né? Então eh eu, por exemplo, nós tivemos um problema recorrente dos professores, que pode parecer uma bobagem, mas o professor que tinha dificuldade o que é que ele fazia, ele pegava uma tela do PowerPoint e descrevia a atividade e colocava esse link, essa página, ali na naquele no NEAD<sup>44</sup> né? Quando você abria, você que de repente que é pobre, está com / que não está com seu PowerPoint habilitado, você não tem acesso. No celular, às vezes você não tem acesso, então às vezes, assim, até o professor eh pode ser uma questão simples, né, da:: da tecnologia, da informática e tal de software, não sei, mas que inviabilizava o aluno o acesso a atividade por uma dificuldade dele, porque ele não teve tempo de, de repente ele não teve um amigo que fizesse desenvolvesse o espaço NEAD junto com ele, enfim por todas essas questões. Então isso eh atrapalhava a nossa organização, né? A nossa organização era tanto individual como coletiva, porque às vezes escapava alguma coisa. (Entrevista, 22/08/2022)

Com base na explanação presente no excerto [50] acima, vemos que ela tinha um sistema de organização de datas, com calendários, e anotações. Ademais, os colegas da turma possuíam um grupo no aplicativo de mensagens WhatsApp em que

---

<sup>44</sup> NEAD: Ambiente virtual de aprendizagem (EAD) do Instituto Federal de Brasília.



se ajudavam recordando datas de entrega de trabalhos e atividades. Esse tipo de organização individual ou coletiva por parte dos aprendizes pode ser entendida como uma estratégia de aprendizagem, de acordo com Oxford (1990).

A participante chamou a atenção para os professores que facilitavam, ou não, a questão da organização das datas e das atividades que deveriam ser realizadas. Podemos entender que, mais uma vez, os recursos e os métodos empregados pelos docentes do curso estavam aquém da expectativa da participante (VIEIRA-ABRAHÃO, 2004; BARCELOS; BATISTA; ANDRADE, 2004), que leva em consideração esses aspectos e os compreende como questões de formação inicial e continuada. Compreendemos que a organização, ou a falta dela, do trabalho dos professores formadores levou a turma a buscar um sistema próprio para não perder prazos.

Por conseguinte, essa organização dos professores em formação inicial, para não perder os prazos e realizar as atividades propostas, surgiu a partir do modelo utilizado pela instituição de ensino, que dividiu as atividades em síncronas e assíncronas durante o ensino remoto emergencial (vide 3.2). No entanto, não podemos afirmar se essa ação surgiu a partir da crença de que não havia aprendizagem, mas somente a realização de tarefas, ou se essa ação de procurar realizar todas as atividades e trabalhos a partir dessa organização levou ao surgimento da crença de que não havia aprendizagem. Desse modo, compreendemos que estamos diante de uma situação interativa entre crenças e ações (BARCELOS, 2007; RAMOS, 2011), pois é possível identificar uma relação de interação entre elas, mas não é possível apontar os limites entre crença e ação e qual delas surgiu primeiro (WOODS, 2003).

Nena, por outro lado, explica que as ações empregadas por ela para organização são as mesmas que já utilizava antes do ensino remoto emergencial:

[51] Nena: Então, eu (.) da mesma forma como eu fiz no presencial, eu fiz no remoto, então eu peguei uma agenda, comprei uma agenda e fui colocando, fui (\*) de plano de eh de ensino, né, de cada disciplina e fui colocando as principais ativ / não as principais, mas todas as atividades que eu teria. Então, se eu tinha uma aula no dia, eu anotava se eu tinha uma atividade, eu anotava. Então, assim, eu tinha uma agenda do meu lado, sempre me ajudando, me auxiliando pras atividades que eu teria que fazer e ah quando não anotava, eu sempre tava olhando o plano de ensino pra ver quais eram as atividades. Então, foi essa a minha organização, inclusive eu coloquei grudado no meu guarda-roupa do meu quarto um pequeno: (.) calendário, então fui organizando segunda, terça, quarta e quinta as aulas que eu tinha de forma síncrona e assíncrona, então eu podia fazer essa essa organização dessa forma, as leituras que eu precisava fazer antecipadamente e as atividades posteriormente. (Entrevista, 23/08/2022)

É possível depreender que, apesar de já possuir um sistema de organização anterior, Nena realizou adaptações para o ensino remoto emergencial ao ordená-lo entre atividades síncronas e assíncronas. Em seu autorrelato, a participante descreveu como era a rotina durante o período de aulas remotas:

[52] Nena: A minha ação para a aprendizagem foi o preparo prévio e muita organização sobre as demandas das componentes curriculares. Acredito que o sistema de assíncrono e síncrono foi excelente para poder fazer os ajustes necessários e ter tempo de realizar as atividades confortavelmente. Apesar da carga horária do semestre ter sido menor e o tempo hora-aula ter sido maior juntamente com as atividades, nada disso teria sido possível sem a ajuda dos professores e colegas.

O tempo tinha que ser ajustado para ler os materiais previamente, assistir as aulas que eram longas e cansativas. Ficava das 8h da manhã até 00h em frente ao computador (salvo os momentos para as refeições e descansos de no máximo 1h30). (Autorrelato, 24/07/2022)

No excerto [52] acima, é possível ver que as mudanças na organização de Nena foram mais além de dividir seu calendário e sua agenda em atividades síncronas e assíncronas, apesar de compreendermos que ela se adaptou bem ao modelo por classificá-lo como “excelente”. Notamos que houve também uma mudança em sua rotina para tentar acompanhar o ritmo de atividades e leituras, e, como consequência, Nena passava praticamente o dia inteiro em frente ao computador. Assim como Raiane e Dandara, ela também destaca a ajuda que ocorria entre os colegas, porém, diferentemente das outras participantes, entende que houve alguma ajuda por parte dos docentes do curso também.

Apesar de afirmar que o sistema de divisão entre atividades síncronas e assíncronas foi excelente, Nena declarou que houve uma sobrecarga de atividades e que esse fato prejudicou a sua aprendizagem de língua espanhola, pois a preocupação maior era entregar os trabalhos e não aprender (ver 4.1.2). Por esse motivo, compreendemos que suas ações não geraram nela a crença de que estava ocorrendo aprendizagem. Assim, interpretamos que sua crença anterior ao ensino remoto emergencial gerou nela a estratégia metacognitiva de organização, que antes era associada à aprendizagem, em uma relação de causa e efeito (BARCELOS, 2007). Todavia, essa ação executada para as atividades remotas gerou nela a crença de que não estava aprendendo, somente cumprindo prazos, o que nos leva a acreditar que essa relação, nesse momento, foi interativa (BARCELOS, 2007; RAMOS, 2011).

Ademais, podemos ver que há uma relação entre sua crença e sua ação (BARCELOS, 2001; PAJARES, 1992) e que há uma continuidade e uma interligação entre suas experiências passadas e atuais (BARCELOS, 2006b). Contudo, não conseguimos estabelecer, a partir do relato das outras participantes, se esse movimento entre crenças e ações ocorreu de maneira semelhante, pois não nos deram indicações de como eram suas ações antes do ensino remoto emergencial.

Também sobre as ações de Nena durante o ensino remoto emergencial, perguntamos na entrevista se ela tentou alguma ação específica para tentar reverter essa sensação de não estar aprendendo, mas somente realizando atividades e cumprindo prazos:

[53]

**Pesquisadora:** Eh você tentou alguma ação específica pra tentar solucionar essa situação de focar apenas em cumprir tarefas?

**Nena:** Hum (+) Deixa eu ver. (.) Confesso que (+) acho que não. Talvez eu tenha tentado no nos nos nas 2 semanas, 3 semanas iniciais. Mas eh mudar um pouco, né? Problema é que era muita atividade, muita lei / como eu disse, muita leitura e às vezes eu tinha que fazer, a gente tem que fazer algumas escolhas, né? De qual eh / minha tática talvez que eu utilizei seria “qual que está sendo pra vencer”. Vamos supor, tá tendo uma leitura ou uma atividade pra amanhã, então eu deixava as outras e focava nessa. Mas assim, uma outra postura para para o estudo, eu sinto que eu até tentei no início, no final, nos finais de semana, mas aí eu confesso que os finais de semanas eu ficava ainda mais sobrecarregada, porque eu tentava ah adiantar bastante coisa da próxima semana, no final de semana, ou tentar fazer coisas, né, que eu sabia que não ia dar durante a semana, eu fazia no fim de semana, então confesso que eu tentei alguma eh esse ponto, mas não funcionou, né, ao longo do dos quatro semestres. (Entrevista, 23/08/2022)

A partir do excerto [53] acima, podemos perceber que Nena até quis tentar nas primeiras semanas, mas desistiu pela alta demanda de leituras, trabalhos e prazos apertados que tinha que cumprir.

#### *4.1.3.2 Ações para a aprendizagem de língua espanhola após o retorno ao ensino presencial*

Em relação à organização e ações após o retorno ao ensino presencial, programamos a seguinte pergunta no roteiro das entrevistas semiestruturadas “*Como ficou a sua organização das demandas do curso após o retorno ao ensino presencial?*”. Entretanto, só a fizemos de maneira explícita à participante Dandara, pois, à medida que as participantes relatavam como se sentiram com o retorno ao

ensino presencial e as suas experiências durante a disciplina de Estágio Supervisionado III, já entrávamos no assunto proposto pela questão. Em vista disso, mostramos a seguir as análises das ações a partir dessas situações ocorridas durante as entrevistas.

Começamos com a participante Dandara, que respondeu diretamente à questão:

[54] Dandara: (...) eu tive que eh me acostumar, por exemplo, a levantar mais cedo, eh a me organizar psicologicamente, me preparar pra esse retorno, né? Eu acho que a minha maturidade me ajudou, mas foi sofrido esse retorno, retornar, porque você sai de uma lógica para outra, né? Você sai de uma lógica para outra e mais (.) sofrer porque você consegue ir, mas nem todo mundo consegue. Então a gente teve turmas mais esvaziadas, as pessoas aproveitando mais do seu número de faltas. Eh as pessoas eh tem alguns professores e até estudantes assim, entrando de atestado porque se sentiram fragilizados. Então assim, embora eu tivesse pronta, tivesse feito meu exercício, de alguma forma eu fui impactada por esse descompasso, porque nem todo mundo conseguiu fazer algum esforço, alguma organização de retorno, né? (Entrevista, 22/08/2022)

Dandara relatou suas experiências de organização de maneira geral e não especificamente sobre a aprendizagem de língua espanhola; entretanto, ao responder à pergunta “*Quais procedimentos você adotou após o retorno ao ensino presencial?*”, a participante explicou que conseguiu dirimir algumas dúvidas.

[55] Dandara: Eu resolvi (.) (\*) aquelas dúvidas que persistiram, que eu achava que eram aquelas mais gritantes, algumas eu conversei com a professora, até chamei a professora e falei com ela “oh professora”, ela falou “[...], faz o seguinte, vamos nos concentrar no nosso conteúdo desse semestre, porque se você ficar, você não vai dar conta nem desse e nem do outro, Então, se concentra nesse, porque na medida que você se concentrar eh nos marcadores, eu posso até” (...) Então eh na:: na língua espanhola eh 6, a gente se concentrou nos nos:: marcadores (.) temporais e na produção de texto, quer seja no Padlet, quer seja usando a tecnologia, quer seja usando o laboratório. Porque com a prerrogativa da professora, minimamente pra centrar numa perspectiva, não como uma salvadora da pátria, não foi isso, mas ela tinha que marcar posição em algum lugar. (...) Mas aí a gente, eu, a gente foi conversando realmente com ela sobre isso, a gente teve, eu, pelo menos eu tive essa liberdade de falar, de colocar as minhas dúvidas, jeito de:: de no final fazer uma avaliação da disciplina, enfim. Então foi mais ou menos isso, então a gente sabe, (\*) já conversamos e o que ficou é a busca agora de cada um. (Entrevista, 22/08/2022)

Podemos afirmar, a partir do excerto [55] acima, que a participante tem consciência de que a docente da disciplina de língua não seria capaz de revisar todos os conteúdos vistos ao longo do curso; todavia, entende como positiva a decisão de focar em um conteúdo e trabalhar mais a produção textual. Percebemos que essa opinião sobre a produção textual está relacionada à sua crença de que, durante o

ensino remoto emergencial, houve pouca produção de textos e poucas leituras nas disciplinas de línguas. Assim, compreendemos, como vimos em 4.1.2, que Dandara tem a crença de que essas produções são importantes para sua aprendizagem de língua espanhola.

Foi possível identificar também que Dandara se empenhou para adequar seus objetivos aos objetivos propostos pela docente da referida disciplina de língua para o semestre e, também, buscou interagir para o esclarecimento de dúvidas ao pedir ajuda. Esses esforços são entendidos por Almeida Filho (2022) como imprescindíveis pelos aprendizes de línguas e estão de acordo com a crença da participante que as aulas de língua devem ser comunicativas e ter interação.

Dias associou uma melhora em sua aprendizagem à preparação das aulas que ministrou em sua prática docente no Estágio Supervisionado III:

[56] Dias: Eu acho que principalmente por conta de que eu tive que dar aula, então eu tive que rever muita coisa que foram nos primeiros semestres. Então eu acho que a minha principal ação foi retomar o que foi dito pelos professores nos primeiros semestres. Eu tentei também inovar nas questões de metodologia eu eu vi muito o que que os professores utilizaram e eu meio que reproduzi e que deu e que deram certo, né? Então acho que a minha principal ação foi essa retomada de: de conteúdos. (Entrevista, 19/08/2022)

Para que conseguisse planejar suas aulas, a participante procurou rever os conteúdos que não aprendeu durante as aulas remotas. Como vimos anteriormente, ela tem a crença de que as metodologias utilizadas pelos professores interferem na aprendizagem (vide 4.1.1 e 4.1.2) e diz preferir metodologias mais modernas, assim tentou revisar as metodologias que acredita que foram boas.

Com vistas a se preparar para as aulas que ministrou durante o Estágio Supervisionado III, Dias explicou qual foi a estratégia direta de aprendizagem (OXFORD, 1990) que adotou:

[57] Dias: Eu fazia roteiros com as minhas falas. Só que por mais que eu faça roteiros, por mais que eu tenha, estude o que eu vou passar eh para os alunos eu ainda sentia a dificuldade, porque muitas vezes as coisas fugiam do meu alcance. Às vezes o estudante perguntava e aí eu não sabia e eu acho que por isso que foi tão importante eu fazer em trio, porque quando eu não sabia alguma coisa eu passava pra outra, pra uma outra amiga e:: e assim por diante. Mas eu vejo que eu quando eu for pra sala de aula eu não vou ter uma outra pessoa, vai ser só eu ((ri)). Então e se eu não conseguir responder? Aí por isso que é muito importante dos professores, das rodas de conversa dos professores, porque eles falavam “oh, você não é detentora de todo o conhecimento, então se você tiver com dúvida fala assim: ah vamos pesquisar aqui”. Mas mesmo assim eh mesmo pesquisando, mesmo criando

essas alternativas, eu vejo que é importante eh trabalhar um pouco nessa oralidade, principalmente porque eu vou tá sozinha, não vai ter ninguém, vai ser eu e Deus ((ri)). (Entrevista, 19/08/2022)

Ao comentar suas experiências durante a disciplina de Estágio Supervisionado III, Dias demonstrou o que compreendemos como uma inconsistência (WOODS, 2003) entre uma crença e suas ações:

[58] Dias: Eh por mais que tenha que rever eh metodologias dos professores que foram na sua ao longo da sua formação e ler textos. Eu acho que a vida do professor é ler textos ((ri)) é estudar sempre, eu falo que é formação continuada. Então eu acredito que é muito importante principalmente pra gente que tá ingressando nesse mundo do trabalho. (Entrevista, 19/08/2022)

É possível perceber que a participante tem a crença de que professores devem estudar sempre, realizar leituras e estar sempre em um processo de formação continuada; contudo, ela como professora em formação inicial não conseguiu desenvolver essas ações ao longo de dois anos de sua formação. Aqui podemos ter um exemplo de como nem sempre há compatibilidade entre crenças e ações, pois pode-se acreditar em uma coisa, mas as ações podem ser divergentes por vários fatores (BARCELOS, 2007). Ou, ainda, essa inconsistência entre essa crença e suas ações ao longo do curso pode ter acontecido por Dias ter passado a se ver como professora em formação inicial apenas a partir do Estágio Supervisionado III (BARCELOS; BATISTA; ANDRADE, 2004; LOPO; MUKAI, 2020; UCHOA, 2020; SOUZA; ARAGÃO, 2017; RAMOS, 2020), já no sétimo semestre do curso, como mostramos a seguir:

[59] Dias: Eu acho que por isso que foi tão importante o estágio 3 pra mim presencial, porque foi ali que eu me senti professora mesmo. Porque no:: no remoto eu só tava fazendo a faculdade por fazer, só pra passar, pra acabar logo ((ri)). Então eu não consigo / eu não conseguia me ver professora. Claro que tinha algumas práticas dos professores, por exemplo fazer um plano de aula. Só que:: eu tinha alguma ideia, colocava, tava ótimo pra mim tava ótimo pro professor e era isso. Não tinha aquela prática que foi algo do estágio 3 que:: eu acho que fez toda a diferença o estágio sim. (Entrevista, 19/08/2022)

A partir do que foi exposto por Dias, compreendemos que é possível que essa crença de que professores devem buscar por formações continuadas tenha surgido a partir de suas ações para se preparar para a prática docente durante o Estágio Supervisionado III. Assim, podemos estar diante de uma situação em que a ação levou ao surgimento de uma nova crença (BARCELOS, 2001).

## **4.2 Emoções sobre a aprendizagem de língua espanhola**

Dando continuidade à análise e à interpretação dos dados coletados, apresentamos a discussão que visa responder a segunda pergunta de pesquisa que orienta este trabalho: ***“Quais são as emoções dos professores em formação inicial sobre sua aprendizagem de língua espanhola?”***. Apresentamos a análise dos dados obtidos a partir dos três instrumentos utilizados, de maneira paralela e não cronológica, com o intuito de deixar visíveis as afirmações que apresentam semelhanças ou discrepâncias para uma melhor análise e também triangulação dos dados.

Nos instrumentos para coleta de dados, pedimos que as participantes explicassem como foram as experiências de aprendizagem vivenciadas ao longo do período de ensino remoto emergencial (duração de quatro semestres letivos) e o posterior retorno ao ensino presencial (um semestre letivo no momento da coleta).

Notamos que houve uma diferença nas emoções quando falavam sobre sua aprendizagem, componentes cursados e oralidade e de quando relatavam sobre as experiências nos Estágios Supervisionados. Desse modo, consideramos pertinente compartilhar os relatos e as análises sobre o tema, pois a prática supervisionada é o momento de utilizar o que foi aprendido sobre a língua (JOKO *et al.*, 2020) e também de possíveis mudanças e construções da identidade docente (BARCELOS; BATISTA; ANDRADE, 2004; LOPO; MUKAI, 2020; SOUZA; ARAGÃO, 2017; RAMOS, 2020).

Para a organização da análise acerca das emoções das participantes sobre a própria aprendizagem de língua espanhola, estabelecemos as categorias, a partir dos temas dos instrumentos de coleta e que emergiram dos dados, e as organizamos da seguinte maneira: em 4.2.1 analisamos as emoções durante o período de ensino remoto emergencial, em 4.2.2 as emoções após o retorno ao ensino presencial.

### **4.2.1 Emoções durante o período de ensino remoto emergencial**

Em relação às emoções durante o ensino remoto emergencial, pedimos às participantes que discorressem nos autorrelatos acerca de suas emoções com a seguinte instrução motivadora *“quais foram as suas emoções em relação ao ensino remoto e à sua aprendizagem de língua espanhola”*.

A participante Nena foi quem deu mais detalhes no autorrelato e explicou o seguinte:

[60] Nena: As minhas emoções em relação ao ensino remoto foram neutras no começo porque eu compreendia o que estava em jogo, mas não tinha a ideia que o processo de ensino-aprendizagem seria um pouco torturante e agonizante. No final, o sentimento de adaptação se tornou favorável. Por eu ser uma pessoa que me adapto com mais “facilidade” não foi algo tão prejudicial (...).

O sentimento foi de perda e incompletude na aprendizagem. Mas, não foi de todo modo ruim. Se de um lado teve esse sentimento do outro foi importante, pois eu consegui entender e aprender mais sobre mim mesma. Isso significa que eu aprendi a ter uma maior autonomia para solucionar problemas e enfrentar situações que eu pensava que não conseguiria. (Autorrelato, 24/07/2022)

Nena descreve suas emoções iniciais como “neutras”, o que nos levou a interpretar que a retomada das aulas pelo ensino remoto já seria, de certo modo, esperada por ela. Apesar de afirmar que teve facilidade de adaptação, a participante descreve o processo de ensino-aprendizagem como “torturante e agonizante”. Entendemos que essa percepção se deve à alta quantidade de atividades relatadas pelas participantes e o cansaço que sentiam, como vimos em 4.1.2. Entendemos, a partir de sua afirmação de que havia um sentimento “de perda e incompletude na aprendizagem”, que essa situação de muito cansaço e a crença de que não estava ocorrendo muita aprendizagem gerou nela frustração.

Em outro momento do autorrelato, a participante descreveu:

[61] Nena: O desânimo das aulas, a falta de estímulo e o afetivo estavam em frangalhos. Ninguém aguentava o remoto. Era tudo muito frenético e volátil. Se para nós como alunos foi intenso o que dirá sobre os professores que tiveram que enfrentar em primeira instância toda essa problemática. Estava óbvio que para eles fora muito mais complexo e sem sombra de dúvidas arrebatador. Os professores pareciam cada vez mais cansados e desanimados mesmo eles tentando nos mostrar o contrário. As expressões, os discursos, as posturas, as condutas em sala de aula e a didática foram o primeiro golpe sofrido. (Autorrelato, 24/07/2022)

Compreendemos que o desânimo e a falta de estímulo descritos por ela geraram nela desmotivação em relação às aulas e à própria aprendizagem, apesar de participar e realizar as atividades. Essa falta de motivação está relacionada ao curso e entendemos que está situada no nível da aprendizagem, descrito por Dörnyei (1994). Assim, a falta de motivação e o cansaço pela alta demanda de atividades



fizeram com que se sentisse “em frangalhos”, o que passa a ideia de exaustão, corroborada ao descrever o ensino remoto como “frenético e volátil”.

Vale destacar que a participante compartilhou suas percepções sobre como foi a experiência para os professores formadores e descreve que estes, assim como os alunos, estavam cansados e desanimados. Nena entendeu que, apesar de tentarem mostrar o contrário, as expressões e posturas mostravam o que realmente estariam sentindo, o que Damásio (2012) explica como as alterações corporais geradas pelas emoções podem ser vistas pelos outros.

Dias também expressou sua insatisfação com a aprendizagem e o cansaço sentido durante o período.

[62] Dias: Inicialmente estava feliz e terminei exausta, pois não estava satisfeita com a minha aprendizagem da língua espanhola. (Autorrelato, 21/07/2022)

Em outro momento do autorrelato, Dias reforçou suas sensações em relação ao período.

[63] Dias: Inicialmente, a minha adaptação foi muito tranquila, achava muito bom ficar em casa. Porém, com o tempo virou algo exaustivo. (Autorrelato, 21/07/2022)

Nos excertos [62] e [63] acima, Dias atribuiu a sua felicidade do começo do ensino remoto emergencial a achar bom ficar em casa. No entanto, essa felicidade se converteu em exaustão depois de um tempo. Como vimos em 4.1.2, o fato de ter que ficar em casa se tornou algo que ela não aguentava mais, pois gerava nela falta de concentração e desmotivação. Entendemos que essa exaustão se refere ao cansaço pela alta demanda de atividades durante o período, como relatado em 4.1.2, e a desmotivação em relação à organização do curso e às metodologias dos professores formadores.

Raiane falou sobre sua dificuldade em participar das aulas, tanto por não conseguir se concentrar quanto por timidez pela possibilidade de ter que ligar a câmera e o microfone durante as aulas síncronas.

[64] Raiane: Na questão do aprendizado eu não consegui absorver muito, pois ficava dispersa, agoniada por está (sic) frente ao celular observando aula, não conseguia ter muita concentração, tinha vergonha em abrir câmera para apresentar algo, foi bastante difícil para quem é tímido. (Autorrelato, 12/07/2022)

Com base no excerto [64] acima, compreendemos que Raiane não se sentia motivada a assistir às aulas pelo celular e perdia o interesse, o que a deixava agoniada e acabava se dispersando. Entendemos que essa agonia está relacionada à ansiedade pela possibilidade de ter que ligar a câmera e o microfone durante as aulas síncronas. Como Mastrella-de-Andrade (2011) explica, ter que se expressar na língua estudada faz com que o aprendiz tenha que expor suas habilidades ao demais e, dependendo de como forem as interações no ambiente de aprendizagem, isso pode gerar ansiedade.

Raiane se autodeclara como tímida e que, por isso, é mais difícil para ela participar de produções orais, assim como os participantes da pesquisa de Santos e Barcelos (2018). A timidez tem relação com o medo e a vergonha e gera insegurança, o que faz com que a produção oral não seja praticada (SANTOS; BARCELOS, 2018) e isso contribui para que a aprendizagem não ocorra plenamente, como relatado por Raiane (vide 4.1.2).

A participante explicou o que acontecia quando era solicitada nominalmente pelos professores formadores para que abrisse a câmera e o microfone e participasse das aulas síncronas

[65] Raiane: ((ficava)) com muita vergonha, muita vergonha. Eu ficava “meu Deus que abrir isso, não sei o que”. Tinha professor que, tipo, falava “agora tem que abrir, não sei o que”. E isso aí era uma (.) pra quem tem vergonha é muito ruim, né, porque a pessoa fica ali num beco sem saída “oh meu Deus, agora eu vou ter que abrir, agora vou ter que falar”. Aí era ruim, mas às vezes eu também não falava, falava “ai eu não posso falar” e ia lá e digitava. (Entrevista, 30/08/2022)

Vemos, no excerto [65] acima, que a participante se sentia muito envergonhada e como em um “beco sem saída”, o que nos leva a interpretar que sentia desespero, ademais da ansiedade e do medo que já sentia; assim, buscava uma solução ao digitar no *chat* da aula síncrona que não poderia falar. De modo semelhante, a participante da pesquisa de Moraes (2021), ao ter que realizar uma leitura durante uma aula online síncrona, se sentiu muito ansiosa, pois para ela era como se estivesse sendo testada, em um segundo momento que sabia que teria de falar novamente em uma outra aula síncrona preferiu faltar a ter que se sentir muito exposta.

Já a participante Dandara apresentou como se sentiu em relação às avaliações do curso.

[66] Dandara: No campo destinado à avaliação, na maioria dos planos de ensino constam o instrumento avaliativo e a sua referida pontuação. Constam, ainda, as implicações das faltas às aulas e como ocorre a recuperação da aprendizagem. Alguns planos de ensino apresentam uma introdução elaborada das funções da avaliação, nomeando duas: a somativa e a formativa, porém não é possível identificar os elementos para pensar uma avaliação para as aprendizagens, ou possibilidades de participação dos estudantes. (...)

O cenário explicitado das pontuações despertou-me um certo temor, extensivo a toda a turma. Todos os estudantes perceberam que algumas práticas avaliativas eram rigorosas e inflexíveis. (Autorrelato, 16/08/2022)

Como vimos em 3.3, Dandara possui experiência como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental; por essa razão, percebemos que algumas de suas crenças e percepções são pautadas em suas vivências educacionais anteriores (BARCELOS, 2006a; MUKAI, 2014). Desse modo, entendemos que seu olhar se voltou para as avaliações por ser um assunto de seu interesse e pesquisa, como ela afirmou em outros momentos de seu autorrelato. Em relação às avaliações e como eram descritas, a participante revelou ter sentido temor, que é associado ao medo, de como se dariam essas avaliações e quanto à possibilidade de fazer sugestões ou não aos professores formadores. Entendemos que esse medo pela possibilidade de pontuação e de como seriam as avaliações formativas e somativas é desencadeado pela ansiedade de ser avaliada, e que essa ansiedade pode estar relacionada às crenças da participante em relação à avaliação (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011).

Durante as entrevistas, fizemos a seguinte pergunta motivadora: “*Sobre sua aprendizagem de espanhol, como você se sentiu durante os quatro semestres do curso com o ensino remoto emergencial?*”. No entanto, ressaltamos que alguns relatos sobre o assunto surgiram de questões secundárias ou presentes nas falas das participantes como complemento a outras respostas.

Abaixo transcrevemos a resposta de Nena à pergunta motivadora.

[67] Nena: (...) nos primeiros dias, os primeiros, as primeiras semanas foram bem angustiantes, porque (+) ah dava para sentir que os professores já estavam, estavam como nós, né? Todo mundo perdido sem saber o que fazer, sem saber pra onde ir. Então eu sinto que foi um pouco ah angustiante e um pouco sofrido, porque eh alguns professores não têm muita:: como eu posso dizer? Muita afinidade com a tecnologia ((ri)). Então eh alguns tiveram mais dificuldades ainda e claro que dava pra ver que o cansaço foi um pouco mais rápida. Então eu sinto que foi também um pouco (\*) / eu me senti em relação, né, à aprendizagem, eu me senti um pouco desanimada, confesso,

porque eu esperava uma coisa que era como modo presencial e no modo remoto foi outra. Os professores estavam tentando se adaptar, então algumas coisas eles tiveram, eles tiveram que adaptar, então pra mim eu sinto que poderia ter sido mais, então acho que o maior sentimento foi esse, de (+) de:: desânimo. (Entrevista, 23/08/2022)

No excerto [67] acima, Nena mais uma vez expressa suas percepções acerca das emoções dos docentes formadores. A partir do seu relato, compreendemos que houve uma possível situação de contágio emocional (BARCELOS, 2015) entre alunos e professores, pois todos estavam, em sua concepção, sem saber o que fazer, o que ela entende como algo angustiante para todos, alunos e professores. Já em relação à própria aprendizagem, Nena se sentiu desanimada, sentimento também relatado anteriormente e que entendemos como falta de motivação. Percebemos também que havia uma expectativa em relação ao ensino remoto emergencial e à forma como ocorreria a aprendizagem, mas que esta não foi correspondida com a realidade vivenciada (VIEIRA-ABRAHÃO, 2004; MUKAI, 2014; ALMEIDA FILHO, 2022), o que contribuiu, também, para a desmotivação e o desânimo.

Assim como Nena, a participante Dandara também sinalizou as suas percepções sobre os professores formadores e relatou, também, a existência de contágio emocional (BARCELOS, 2015) entre alunos e professores.

[68]: Dandara: Eu me senti:: como eu já disse eh fragilizada porque eu não tinha todos os elementos pra entender, eu não tinha o professor, né? Eh o professor, ele também tava mexido, ele também tava impactado, ele também tinha os problemas dele e às vezes o professor verbalizava “olha, gente, me desculpa, mas eu queria ter feito isso, mas não deu, eh se eu estivesse presencial, seria diferente, eh a gente poderia aprofundar nessa questão, mas por aqui não dá”. Porque uma língua espanhola, ela teria que ter todo mundo de câmera aberta, se a gente abrisse a câmera às vezes caía, né? Eh outra coisa, o professor teria que acompanhar de repente a nossa pronúncia, aí você tinha colegas que não queriam falar ou mesmo quando você falava e você, você também era aquela pessoa chata que ficava tomando turno de fala das pessoas, né? E eram sempre as mesmas pessoas que tinham dúvidas, né? E às vezes as dúvidas que as pessoas tinham não eram as mesmas minhas ou não era dos outros colegas. Então assim, pro professor e pra nós, foi muito difícil, porque a gente se sentiu meio que não sei se o termo é esse, meio subtraído. Porque quando você tá numa aula, você, você já pensa assim “nossa, eu vou aprender”. E quando você sentava (\*) de 8h, no caso das aulas de língua, pelo menos até 11h30, era muito cansativo (...). (Entrevista, 22/08/2022)

A participante explicou que se sentiu fragilizada e não sentia que tinha um professor, pois, segundo sua percepção, ele também se encontrava em uma situação de fragilidade e estava “mexido” e “impactado” com o ensino remoto. Pelo relato, entendemos que havia também desmotivação por parte do professor por não

conseguir ministrar suas aulas como faria em um contexto presencial de normalidade, e essa desmotivação foi relatada também por Nena no excerto [67]. A participante também faz referência à desmotivação da turma em participar das atividades de produção oral. Há também a expectativa de aprender a língua a partir das aulas, mas não é atendida pelos problemas de internet e pelo cansaço geral, definido por ela como enfado. Inferimos que essa quebra de expectativa gerava frustração na participante.

Em outro momento da entrevista, Dandara relatou como foi a experiência de cursar o ensino remoto emergencial:

[69] Dandara: Olha, foi muito difícil porque a gente lidava com as questões nossas do dia a dia e ainda com as questões dos nossos amigos, aqueles que de alguma forma chegavam a verbalizar alguma coisa, né? Então, a primeira coisa foi o medo. O medo de não dar conta, o medo da pandemia eh ah o receio de perder alguém da turma, né? Eh e como a gente ficou sabendo de, de certa forma, foi uma orientação da reitoria não divulgar as mortes, nem de discentes, nem de docentes, nem de técnicos, então a gente ficava naquela apreensão. (Entrevista, 22/08/2022)

No excerto [69] acima, a participante compartilhou sobre a emoção de medo que a acompanhou durante o período e que estava relacionado à situação de contágio e tratamento para a Covid-19, devido às incertezas que a pandemia provocou. Também expressou “medo de não dar conta”, o que compreendemos como medo relacionado ao modelo de ensino adotado pela instituição de ensino (vide 3.2) e a não aprender.

Raiane também respondeu à pergunta motivadora e compartilhou as emoções durante o período.

[70] Raiane: Ai, eu ficava triste ((ri)). Eu ficava “meu Deus, eu vou me” / tipo foi muito tempo, né? Foram 2 anos e eu ficava “meu Deus, tem língua 1, língua 2, língua 3, língua 4”, tipo, eu acho que tivemos 2 línguas nesse período e aí eu ficava “meu Deus, eu vou sair aqui sem falar espanhol, sem saber pronunciar”. Porque era muito ruim, tipo, pra você falar, você tinha que ligar a câmera mesmo, pra você, pra se dar melhor, né? E não dava, não. Aí eu ficava “meu Deus, eu vou sair daqui sem saber nada”. A gente até zoava muito nos grupos: “eita, que tipo de professoras vamos ser? Não sei o que, sem saber falar”. (Entrevista, 30/08/2022)

A participante sentia tristeza por não estar aprendendo a língua espanhola e não estar praticando a oralidade, pois percebemos pelo relato a crença de que, para aprender, ela deveria participar ligando a câmera e o microfone durante as aulas síncronas; no entanto, era algo que não fazia devido à sua timidez. Ao afirmar que

não ligava a câmera porque “não dava”, inferimos que seu medo de falar em público naquela situação a paralisava (SANTOS; BARCELOS, 2018) e, conseqüentemente, a impedia de realizar a ação. É possível notar também que já havia a construção de sua identidade profissional (SOUZA; ARAGÃO, 2017; RAMOS, 2020), mas esta também estava permeada pelo medo de não saber falar a língua espanhola.

Em outro momento, Raiane também fez alusão, mais uma vez, ao medo de ser uma professora sem saber a língua, quando explicou como se sentia por não conseguir se concentrar durante as aulas.

[71] Raiane: Eu me sentia tipo, preocupada, eu conversava com as meninas, né, e elas do mesmo jeito, elas “gente, nós vamos, nós estamos nos formando professores e nós não estamos conseguindo absorver”. (Entrevista, 30/08/2022)

Novamente notamos a emoção de medo em Raiane por não estar aprendendo a língua, o que estava gerando nela preocupação com seu futuro profissional (BARCELOS; BATISTA; ANDRADE, 2004), e inferimos que também estava causando insegurança.

A participante Dias definiu, da seguinte maneira, como se sentiu durante o ensino remoto emergencial:

[72] Dias: o meu sentimento no ensino remoto era de acomodação, de não me sentir preparada e agora eu tô mais confiante. Eu acho que eu fiz essa autorreflexão minha e eu estou disposta a mudar isso (...). (Entrevista, 19/08/2022)

A partir do relato [72] acima, entendemos que a crença de que o ensino remoto foram dois anos perdidos e de que não houve aprendizagem fez com que Dias não se sentisse preparada para a docência e passasse a se ver como acomodada. No entanto, após fazer uma autorreflexão sobre o período, passou a se sentir confiante, o que está relacionado à autoestima (ARNOLD; BROWN, 1999) e despertou nela a vontade de mudar a situação de não aprendizagem e acomodação.

Dias descreveu sua experiência no Estágio Supervisionado I, que consistiu em observação de aulas (3.3) como horrível:

[73] Dias: eu fiz os dois eh os dois estágios no remoto, né? No primeiro estágio só foi observação, mas por conta que (.) que a professora não dava classe eh virtuais então meio que foi uma experiência horrível porque foi (.) a gente não teve nem eh a oportunidade de (.) de observar muito. Ela dava algumas classes (.) era meio que uma revisão eh por vinte, quarenta minutos

no máximo. E aí não (+) tinha a participação cinco alunos só que só uma falava e ainda falava em português e:: eu (.) eu achei muito (.) muito ruim a metodologia dela que era com base em outros materiais didáticos (+) Então era algo muito pronto eh a plataforma dela também era com esses materiais (+) e:: e não teve muito aproveitamento. O estágio 1 só foi (rindo) foi muito ruim a experiência. (Entrevista, 19/08/2022)

No excerto [73] acima, é possível identificar uma relação entre sua crença de como as metodologias de professores devem ser (4.1.2) e o sentimento de achar que a experiência foi ruim e horrível. Em seguida, a participante disse que se sentia “triste” e “confusa” pela situação da falta de participação dos alunos.

[74] Dias: Eu acho que (.) eu meio que ficava confusa. Porque eu não entendia o porquê dos estudantes (.) eles não participavam. Eu sabia / sei que existem alguns que tinham dificuldades tecnológicas, então (.) que é algo que foi muito discutido durante esse período da pandemia. Mas eu me sentia tris / também triste por conta de que ah a língua espanhola é tão (.) tão legal, tão bonita e:: e parecia que não fazia diferença na vida dos estudantes. Eles só queriam fazer por passar mesmo, então aquilo me pegou muito. (Entrevista, 19/08/2022)

Em relação ao Estágio Supervisionado II, suas emoções variaram de acordo com as circunstâncias.

[75] Dias: No estágio 2 foi um pouco diferente porque a gente teve que entrar em (.) em sala de aula (.) que foi em uma turma do PROEJA<sup>45</sup> (+) e aí / mas também foi muito triste porque só teve uma aluna (rindo) só foi um aluno mesmo eh ele era participativo, mas que muitas vezes ele tava lá eh no mundo dele (...) E aí (.) assim, foi legal, foi interessante eh você dar aula, porque a gente criou materiais, quis fazer algo que muitas vezes no primeiro estágio não foi feito pela professora, mas também não teve muito resultado porque era só um aluno. (Entrevista, 19/08/2022)

A possibilidade de dar algumas aulas e de preparar materiais didáticos de acordo com sua crença do que seriam boas metodologias fez com que a participante classificasse a experiência como “legal”, o que interpretamos que era ocasionado por uma emoção de alegria. No entanto, o número reduzido de estudantes participando durante as aulas fez com que surgisse a emoção de tristeza, e compreendemos que essa tristeza gerou em Dias uma frustração por não conseguir colocar em prática seu planejamento como ela gostaria. Apesar de ainda estar no estágio supervisionado, esses sentimentos e emoções também foram relatados pelas professoras

---

<sup>45</sup> Cursos técnicos na modalidade Educação de Jovens e Adultos ofertados pelo IFB.

participantes da pesquisa de Fernandes (2021) com a participação e produção oral de seus estudantes.

Raiane, por outro lado, classificou as experiências vivenciadas nos Estágios Supervisionados I e II como tranquilas, apesar de também ter frustração com a pouca participação dos alunos.

[76] Raiane: A primeira foi a mais tranquila, né, que foi de observação, que a gente só chegava, só que a gente participava um pouco porque o professor ele deixava a gente participar um pouco. A gente só prestava atenção nos alunos, conversava com eles assim, coisas aleatórias, era muito tranquilo. Agora, a segunda, que a gente já teve que ministrar aula também, eh foi mais assim, por conta da quantidade de alunos também, às vezes a gente dava aula pra um aluno somente e isso prejudicava muito, só que não foi tão ruim, não. Foi bom quando tava, tipo, eu acho que tinha umas 18 pessoas, mas só ia 7, 10 por aí. Quando estava esse quantitativo de pessoas era muito bom porque eles participavam. Eles eram muito participativos, até mesmo com o professor, só que eles gostavam mais quando a gente ia dar aulas pra eles, eles falavam “ah se amanhã for o professor eu nem venho”, não sei o que. Aí eles gostavam bastante. Foi muito bom preparar as aulas também, né? Foi bom. (Entrevista, 30/08/2022)

Percebemos que a alegria pela participação dos alunos e a possibilidade de preparar as aulas despertavam em Raiane os sentimentos de felicidade e satisfação que não foram identificados em relação à sua aprendizagem de língua espanhola, então perguntamos como se sentiu por ter que falar espanhol durante os estágios.

[77] Raiane: Ah foi tranquilo também! A gente usava, tipo, o conteúdo básico, né? Aí pra gente era tranquilo. A gente também apresentou um que foi eh um que foi, eu acho que foi na sua matéria de expressões mexicanas, chilenas, essas coisas. Aí a gente já tava na mão ali. (Entrevista, 30/08/2022)

[78] Raiane: A gente ficava com vergonha porque às vezes eles perguntavam alguma coisa e a gente “meu Deus, será que a gente está pronunciando certo? Será que a gente tá falando certinho, professor?” Ele não intervia, não falava nada, deixava, só no final que ele falava “gente, alguma coisinha aqui e tal”. A gente ficava morrendo de vergonha e a gente terminava a aula, aí a gente percebia alguns erros, a gente “meu Deus, olha o que a gente falou”. Os alunos / meu Deus. A gente ficava, tipo, muito ansiosa pra próxima, né? Aí a gente voltava e falava “não, a gente errou isso aqui e tal” e continuava. (Entrevista, 30/08/2022)

Embora tenha a crença de que não houve aprendizagem de língua espanhola, Raiane considerou a experiência tranquila por se referir apenas ao uso básico da língua e conseguiu recordar temas estudados em uma das disciplinas do curso e ensiná-los. Notamos que a vergonha que sentia em participar das aulas também foi sentida ao ter que usar a língua espanhola para se comunicar com os seus alunos de estágio. A participante contou um pouco da experiência:



[79] Raiane: Era terrível (.) e é, né? Porque eu também tenho a língua presa e isso prejudica muito em algumas palavras com R e eu fico muito preocupada na hora de pronunciar. Até no estágio agora que eu tava realizando, o 3, né, eu chegava assim / era / eu, na primeira aula eu fiquei com vergonha. Nas outras eu já fiquei mais tranquila. E eu chegava e ia pronunciar umas palavras e (\*\*), eu falava, “gente, pelo amor de Deus essa palavra” e aí a gente ia fazendo junto. Era engraçado, a gente ia fazendo junto. Nesse estágio agora que eu consegui, tipo, me libertar mais disso de não ter muita vergonha, de tentar fazer, tipo, da maneira correta. Quando eu erro eu falo “olha gente, é porque eu tenho a língua presa e isso é ruim pra mim”. Mas vamos tentando. (Entrevista, 30/08/2022)

A partir do excerto [79] acima, compreendemos que o medo de falar e participar das aulas no ensino remoto tem relação com a crença que Raiane tem de si mesma (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011, 2011a) por considerar que tem a língua presa. Assim, essa crença alimenta a ansiedade que sente em situações em que precisa, de alguma maneira, expor a sua oralidade.

De maneira semelhante a Raiane, Nena considerou que as experiências dos Estágios Supervisionados I e II foram muito fáceis.

[80] Nena: Nossa, então. Confesso que foi muito fácil, porque era online, a gente já tava ali acostumado a usar o Meet, a gente teve todo uma, um diálogo anterior. (...) Então meu / confesso que foi um um dos melhores estágios eh supervisionado que eu fiz o primeiro e o segundo que foram online. (Entrevista, 23/08/2022)

No entanto, Nena considera que a preparação dos materiais para ministrar as aulas durante o Estágio II foi exaustiva. Todos os estágios supervisionados foram realizados em duplas ou trios por todas as participantes desta pesquisa, mas Nena relatou que preparava seus materiais sozinha por falta de ajuda de seus parceiros.

[81] Nena: Então, aí:: então tinha que ficar eh tinha que correr contra o tempo pra poder produzir o que, a princípio, não foi uma tarefa fácil. Confesso que a teoria é muito fácil, muito simples, mas na prática foi um pouco difícil, porque eh a gente tinha que / era um nível A1, né pro pro, no do:: do primeiro ano, e:: e a gente tinha que adequar tudo e por eu ser uma pessoa que não fico esperando, eu pego e faço, então a maior parte tive que fazer / eu fiz sozinha. Eu só chegava com o produto, já no final, eu compartilhava com o parceiro, né, que eu tive e ele só falava “aham”, porque, assim (+) não teve aquela proatividade do meu (\*) parceiro, então como eu tinha que entregar algo na terça pro professor, eu não podia ficar esperando quando o meu parceiro poderia ter tempo pra fazer, porque ele também trabalhava. Então eu pegava e fazia no mesmo dia. (Entrevista, 23/08/2022)

É possível perceber que a preparação dos materiais era cansativa para Nena por não ter ajuda do colega e por considerar difícil ter que adaptar os conteúdos para o nível da língua em que os alunos se encontravam. No entanto, Nena não tinha dificuldades de pronúncia ou com os conteúdos em si.

Para finalizar, compartilhamos como Dandara se sentiu nos Estágios Supervisionados I e II.

[82] Dandara: Olha, eu acho que eu fui muito sortuda, de alguma forma eu fui sortuda, de alguma forma, enfim, eu comecei o estágio na escola pública com um professor FANTÁSTICO, FANTÁSTICO, então assim, então aquele professor, ele me impregnou dessa responsabilidade com a língua. Eu já tinha uma responsabilidade com o magistério, então ele me impregnou com essa responsabilidade da língua. Então eu comecei numa escola pública na [...], no [...], com os primeiros anos e algumas turmas de segundo. Enquanto o pessoal tava fazendo estágio remoto, eu tive a oportunidade que a escola pública voltou primeiro, eu tive a oportunidade de ter um momento do meu estágio 1, presencial, de ver os meninos voltando (...). (Entrevista, 22/08/2022)

[83] Dandara: Eu me senti de alguma forma privilegiada e:: muito feliz por conhecer / por de pronto conhecer um professor atuando no ensino médio com tanta competência, assim, eu me:: me considerei sortuda e ter conseguido, de ter essa experiência e ter essa recepção dele, né? Essa abertura que eu tenho até hoje, né? Ele é um professor fantástico. Então, me senti lisonjeada eh e aí eu fiquei com uma expectativa muito grande em relação ao estágio, muito grande mesmo, eu falei “nossa, eu vou poder aprender muito com esse professor, pá pá pá, pá pá pá”. (Entrevista, 22/08/2022)

Diferente das outras participantes, Dandara realizou suas observações durante o Estágio Supervisionado I em uma escola pública do DF e não no IFB. Então, realizou o primeiro estágio de maneira presencial e, por isso, se definiu como “sortuda” pela oportunidade. Entendemos que esse sentimento foi causado pela emoção da alegria que sentiu com a oportunidade e com o professor das aulas que observou. Já seus relatos sobre o Estágio Supervisionado II são diferentes, pois não foi possível continuar nessa escola e nem com o mesmo professor.

[84] Dandara: E aí eu fiquei muito triste, muito triste mesmo. (...) E depois eu tive a graça de ir eh no estágio 2, trabalhar com o professor [...] do IFB que é fantástico. E eu aprendi MUITO. E aí eu vi de novo uma pessoa mais hiper mega dominando a tecnologia, como tudo e as / não só tecnologia, mas as metodologias, porque ele trabalha com metodologias ativas, basicamente trabalha com aula invertida. E eu ficava encantada como é que ele conseguia nos acompanhar. (...) Então me senti muito como eu me senti potente, porque eu estava aprendendo, e não era um professor que estava me julgando. Entendeu? Ele não me julgou. E:: eram pessoas totalmente diferentes, né? Ele tinha 5 universos pra administrar e ele soube muito bem fazer isso (...). (Entrevista, 22/08/2022)

A princípio Dandara sentiu tristeza por ter que mudar de escola e de professor no Estágio Supervisionado II. Contudo, após conhecer o professor e sua metodologia, sua emoção mudou para alegria, o que gerou nela um sentimento que descreve como “potência” por saber que estava aprendendo e não se sentir julgada.

#### **4.2.2 Emoções após o retorno ao ensino presencial**

Começamos apresentando a análise a partir dos relatos em resposta à pergunta motivadora “*Como você se sentiu com o retorno ao ensino presencial?*” feita nas entrevistas.

Raiane relatou agonia e falta de concentração após o retorno ao ensino presencial.

[85] Raiane: É como eu falei aí, né, que eu tinha escrito aí no / eu me sentia muito agoniada, muito agoniada. Eu falei “meu Deus”, era uma agonia quando estava lá e agora pra voltar, porque eu chegava na sala, aí a mesma coisa, o slide lá e o professor falando de 8 horas até 11h40. Só um intervalinho ali e eu agoniada. (\*\*) Falava “meu Deus”, tinha que sair da sala, eu saía algumas vezes, saía, andava um pouquinho e voltava. Porque eu ficava muito agoniada, não conseguia, tipo, me concentrar naquilo não. (Entrevista, 30/08/2022)

É possível perceber que a falta de concentração com as metodologias consideradas como tradicionais por ela (vide 4.1.1 e 4.1.2) persistiram após o retorno ao ensino presencial.

[86] Raiane: Ao voltar para a sala física tive outro baque, pois não conseguia ficar muito tempo em sala sem ficar agoniada, ficava impaciente por ficar muito tempo em sala quando voltamos do ensino remoto, agora estou me adaptando melhor a isso. (Autorrelato, 12/07/2022)

Ficar muito tempo em sala a deixava agoniada e impaciente, situações que podem estar associadas à ansiedade (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011; SANTOS; BARCELOS, 2018). A participante complementou na entrevista o que fazia para tentar melhorar:

[87] Raiane: Só isso. Só isso que eu fazia mesmo. Saía um pouquinho, andava um pouquinho, pegava / tomava uma água, voltava. Eu estava melhorzinha, mas só que não parava, tipo, não era só eu, né? Tiveram colegas também na turma que falavam “meu Deus, eu tô, eu tô começando a

sentir falta de ar, não tô conseguindo ficar aqui não.” Aí saía também e a gente conversava um pouquinho e voltava. (Entrevista, 30/08/2022)

[88] Raiane: Eu acho que foi o tanto de tempo que a gente passou sem ter isso, né? Aí quando voltou, foi assim de repente e a gente ficou meio, tipo, ah tava de um jeito e agora a gente tá aqui e nesse modo aqui tradicionalzinho, né? Um trem na tela e o professor falando falando e a gente sentada só olhando, só olhando aquilo ali sentada um tempão. É ruim demais. (Entrevista, 30/08/2022)

De acordo com Raiane, outros colegas de turma também relatavam reações corporais à situação gerada pelo retorno, e compreendemos que estas estavam ocorrendo por alguma emoção (DAMÁSIO, 2012) e com características semelhantes à ansiedade (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011; SANTOS; BARCELOS, 2018). Vemos também que a desmotivação de Raiane por aulas consideradas tradicionais estava sendo compartilhada por colegas, o que pode caracterizar uma situação de contágio emocional (BARCELOS, 2015).

Na entrevista, Nena falou que a princípio houve resistência em voltar ao ensino presencial por estar adaptada ao ensino remoto emergencial. No entanto, depois se acostumou e consegue ver os pontos positivos do retorno, como uma menor quantidade de atividades e passar a ser possível separar o que era aula e o que era momento de estudo.

[89] Nena: Eh essa parte é engraçado porque no início eu não queria de jeito nenhum, ficava “não, gente, não, vai ser ruim, vai ser ruim”. Aí depois que eu me adaptei, eu fiquei, “nossa, é tão bom”. Aí quando, né, ah eh voltar falei “não, não quero, vamos continuar no modo remoto, já me acostumei” e:: mas aí eu sinto que foi a melhor decisão mudar de ares. Eu já tava muito enclausurada. A gente / está no meu quadradinho, né? No meu quarto não tem muito espaço, mas o espaço que tem era pra uma mesa de estudo, então, eh mas foi:: foi bem melhor. É claro que o tempo que eu tenho pra acordar e ir para a faculdade é muito maior, então eu tenho, agora eu tenho que acordar 5h da manhã e pegar o ônibus é de 6h40 e chegar na faculdade umas 7h20 e só às 8h começar a aula, enquanto que no modo remoto eu poderia acordar umas 7h e poder, né, tomar um banho e poder estudar. Mas a (\*) teve uma menor quantidade de atividades. Eh não teve todo aquele desdobramento de as / é claro que teve, né, aquela questão de você ter um momento pra ler e fazer as atividades e depois o momento da aula. Mas eu sinto que ah o momento da aula e de atividades estão equilibradas, então foi algum ponto positivo, rever alguns colegas, rever pessoas, né, que já não / fazia quase 2 anos que não via. (Entrevista, 23/08/2022)

Em seu autorrelato, a participante discorreu sobre as emoções que ela e colegas vivenciaram.

[90] Nena: Creio que as minhas emoções ficaram menos no limite e mais inquietantes. O retorno ao ensino presencial foi bom, mas ao mesmo tempo

ruim. Veja bem, a adaptação forçada levou tempo e quando você acaba se acostumando e se sente confortável, seu desejo é não querer mudar isso. Entretanto, o retorno foi importante e esquisito. Pareceu que nada havia mudado e que sempre estivemos estudando presencialmente. Eu lembro que quando voltei para o IF estava até animada, mas só foi passar 5 dias e eu estava agoniada. O tempo estava mais lento, as coisas demoravam a passar. Confesso que o sentimento de estar estudando já fazia 3 anos e não 5 dias. (Autorrelato, 24/07/2022)

No excerto [90] acima, é possível ver as várias emoções que a participante experimentou, estava confortável com o ensino remoto emergencial por estar acostumada, entretanto, considera que o retorno foi importante, por isso as duas opiniões de bom e ruim. Depois sua explicação se assemelha à da participante Raiane, visto que foi da animação à agonia após algum tempo.

[91] Nena: Analisando o meu comportamento e a dos colegas, cheguei a conclusão que ficamos mais impacientes, mas desesperados para ter o controle de algo que não faço ideia. A concentração passa mais rápido e o tempo de ficar parado é ainda mais difícil. A saída da sala de aula se tornou mais frequente e o tempo fora também. Todos possuem atividades extracurriculares como emprego ou estágio, portanto o tempo de permanência nas aulas se tornaram mais curtas. Os reflexos do ensino remoto ainda fazem parte do nosso dia. Acostumar-se com esse processo se tornou mais um entre vários que tivemos que adotar para não desistirmos. (Autorrelato, 24/07/2022)

Nena também descreveu sinais de ansiedade ao afirmar que queriam o controle de algo que não faziam ideia do que era, ademais de se mostrarem mais impacientes e desesperados. Também relatou as saídas de sala para não ficarem parados e a falta de concentração, como Raiane também relatou. Para ela, voltar ao que seria a normalidade de antes virou um novo processo de (re)adaptação.

Dandara explicou como foi o retorno para ela e suas percepções sobre colegas e professores formadores.

[93] Dandara: Eh eu me senti feliz por retornar, mas quando a gente retorna, a gente percebe assim, que também não houve um preparo, né, dos professores, por uma série de questões e aí assim, eh eu tenho uma situação privilegiada, né, de entender as coisas numa outra lógica, por exemplo, a própria instituição não organizou um currículo de transição. Eh e a gente não teve um tempo, foi tudo muito atropelado, porque você tem que vencer o calendário e o professor também, que já tinha se organizado numa lógica, de repente, abruptamente, ele teve que voltar, né. Aí ele tava / aí assim, de repente ele ainda tem o filho online, mas o:: ele tá presencial, enfim. Foi um desastre pra vida de todo mundo, tanto pros professores como para os os alunos e aí aquelas facilidades que a pessoa tinha, por exemplo, “eu tô indo pro hospital [...], eu posso acompanhar a aula pelo, pelo online, mas agora, ou eu tenho que decidir entre a consulta e a aula”. Então todos esses

descompassos, né, que fizeram com que às vezes a pessoa optasse eh por permanecer como estava. (Entrevista, 22/08/2022)

Apesar de dizer que ficou feliz com o retorno, Dandara afirmou que a forma como ocorreu foi um desastre, pois foi feito, segundo ela, sem organização e sem preparo institucional, o que acarretou o que ela chama de descompassos.

[94] Dandara: E aí aliado também, eu não sei nem se o termo é pesado, mas alguns queriam continuar também na mediocridade que estava, né? Porque a gente eh se propôs a fazer um curso presencial, mas a Covid te colocou no lugar de uma pseudo facilidade e de uma pseudo invisibilidade. Porque aí eu fecho a minha câmera e eu vou fazer qualquer coisa, eu não consigo, né? Mas eu vou fazer uma coisa, eu vou lavar louça, eu vou dar banho no cachorro com meu celular e tal. Eu não conseguia fazer isso, mas quem conseguiu acabou se habituando a isso e colocou de repente o curso num outro patamar. Então, quando voltou, a gente teve uma série de choques, eh o professor proponha uma coisa “ah não dá para ser presec / não dá pra ser online?”, “não dá para passar?”, entendeu? Então assim, começou a reduzir inclusive até o planejamento do professor. O professor naquele esforço da retomada presencial, que:: que também uma coisa difícil, também às vezes não sentia esse apoio, “não, gente, a gente voltou, a gente tá presencial”, né? E a pessoa às vezes até forçando uma coisa meio híbrida. Muito complicado, sabe? Então assim, e aí você fica dividido também, porque você entende sim o problema dos colegas, professores, mas de alguma forma você entende que voltou, “gente, vamos voltar”. (Entrevista, 22/08/2022)

A participante criticou o ensino remoto emergencial e também quem estava habituado a não participar das atividades. Assim, entende que a postura de querer que algumas atividades ficassem híbridas colocou os professores formadores em situações em que precisaram rever o planejamento.

Dias comentou sobre o retorno ao ensino presencial afirmando que sentiu apreensão.

[95] Dias: Eu me senti / no começo eu tava bem apreensiva porque é muito mais fácil você se esconder de trás de uma tela (rindo) (+). Então meio que eu acomodei um pouco nisso. Aí nas primeiras semanas eu ainda tinha algo que foi dos primeiros semestres, que era tipo tremer na hora de apresentar eh querer ficar mais na minha. Mas aí com o desenvolver do semestre eh eu fui me soltando mais e eu vi como eu evoluí nesse:: nesses dois anos. Então hoje em / hoje (.) no semestre passado, né?, que já acabou. Então foi mais fácil eh e também eu acho que a gente refletiu muito sobre essa questão da pandemia e:: acho que a gente amadureceu também. (Entrevista, 19/08/2022)

A partir do excerto [95] acima, é possível inferir que a apreensão que Dias disse que sentia pode ser causada pelo medo das mudanças com o que havia se acostumado durante o ensino remoto emergencial, como, por exemplo, não participar das aulas e deixar câmera e microfones desligados. Em relação ao amadurecimento,

a participante explicou que essa percepção surgiu a partir do feedback positivo dos professores formadores (ARNOLD; BROWN, 1999).

[96] Dias: Eu acho que esse feedback dos professores falarem “nossa, [...] você evoluiu tanto, dá pra perceber o quanto você mudou” fez todo o diferencial porque muitas vezes eu não notava isso. Falando com eles / acho que eu me senti mais aberta pra falar com eles eh nas rodas de conversa, nos trabalhos em grupos, então eu tinha mais confiança. Eu acho que nesse período de pandemia eu adquiri mais confiança. E também eh nos primeiros semestres eu ainda ficava em dúvida, “será que eu tô fazendo certo? Será que eu tô no curso certo?”. E:: e agora eu me sinto no curso certo eh a partir das experiências do estágio eu percebi isso. E que eu tô no meu lugar certo, eu gosto de:: de dar aula, eu gosto de de me entregar pros alunos, então eu acho que essa questão do amadurecimento eh é tanto no meu pessoal que eu meio que superei um pouco dos meus medos, mas também no meu lado profissional, que agora eu me sinto mesmo professora. (Entrevista, 19/08/2022)

[97] Dias: Eu acho que eu me sinto mais realizada. Eu acho (.) eu acho que realizada, confiante. Claro que é / dá muito medo. Nesse estágio 3 que a gente teve que ir lá dar aula, não ter ajuda ((fazendo sinal de aspas com as mãos)), assim teve ajuda do professor supervisor, mas você tem que / eu tive que dá a cara a tapa. Então eu me sinto mais confiante. (Entrevista, 19/08/2022)

A participante também passou a ter mais confiança e passou a se sentir professora após a experiência da prática docente no Estágio Supervisionado III (SOUZA; ARAGÃO, 2017; RAMOS, 2020; ALMEIDA FILHO, 2022; LOPO; MUKAI, 2020; BARCELOS; BATISTA; ANDRADE, 2004).

Em relação à prática docente no Estágio Supervisionado III, Raiane relatou que foi uma experiência tranquila e que, assim como Dias, começou a se sentir professora e que não teve muitos problemas ou dificuldades com os conteúdos ministrados porque as aulas eram do nível básico.

[98] Raiane: Durante o modo presencial foi muito tranquilo, muito tranquilo. (Entrevista, 30/08/2022)

[99] Raiane: (...) É, foi muito, muito bom, viu? Porque a gente teve uma preparação boa, né? A gente no na regência no:: no estágio 2, a gente não tinha esse negócio de fazer um plano de ensino, plano de aula, não. A gente chegava lá e fazia igual professor deles mesmo, na aula lá a gente falava “amanhã é conteúdo tal”, às vezes ele inventava o conteúdo ali na hora. E aí nesse 3 a gente teve todo um planejamento feito, foi muito tranquilo, deu tudo certo (...). (Entrevista, 30/08/2022)

[100] Raiane: Ai, para mim era muito bom porque eu falava “agora sim eu estou me tornando professora de espanhol”, né? Porque como eu falei era um conteúdo básico que eu estava dominando ali. Como eles não sabiam de nada, eu me sentia mais superiorzinha ali. Eu falei “agora eu posso, né, eu estou sabendo aqui um pouco”. (Entrevista, 30/08/2022)

Para Nena, a experiência do estágio supervisionado durante o retorno ao ensino presencial também foi tranquila porque ela se sentia preparada, relaxada e confiante tanto por seus conhecimentos da língua espanhola quanto por saber como realizar a preparação das aulas.

[101] Nena: (...) eu confesso que em relação aos meus outros colegas eu tava bem mais preparada. Então eu sabia fazer uma sequência didática, eu já sabia fazer um plano de aula. Eh é graças ah também ao curso também já sabia fazer um plano de ensino, então eu só fui aperfeiçoando esse / esses processos, mas eh no momento de dar aula mesmo, onde (\*) eh da regência, eu tava muito mais preparada, em relação às minhas outras 2 colegas, porque eu fiz um trio. Eu tava um pouco mais / além de tá confiante, tava um pouco mais relaxada (...) Mas antes eu tava eh / Foi muito diferente, né, né? Eu tava eh ao mesmo tempo que eu tava preparada e relaxada, eu tava com medo porque não era a mesma coisa de dar aula online (...). (Entrevista, 23/08/2022)

Apesar de sua confiança, a participante relatou sentir medo devido à diferença de ter dado aulas online no outro estágio. Diferentemente de Dias e de Raiane, Nena não passou a se sentir professora após o estágio supervisionado e ainda tem dúvidas quanto a seguir a profissão.

[102] Nena: (...) Então, primeiro eu fiquei / o primeiro pensamento foi “será isso mesmo que eu quero fazer?”. Porque (.) eu confesso que na / eu ven / escutando e eu vendo, né, os professores eu dizia “nossa, é muito mais simples”, mas quando a gente tá na / quando a gente tá por trás, né, no backstage, ali, eu falei “meu Deus do céu, eu não sabia que professor trabalhava tanto.” E aí, ainda piorou que eu comecei a, como eu disse, a dar aula e eu também / eu tenho que tá presente em cada processo, em todo o processo. Eu falava “meu Deus do céu, não aguento mais”. (...) Então eu fiquei, eu fiquei um pouco desesperada e eu fiquei um pouco angu / com angústia, né? Falei “meu Deus do céu, professor trabalha isso tudo! Misericórdia, quando é que ele descansa?”. Porque até no sábado, eu chegava no domingo eu tava fazendo as coisas e eu falava “não, pelo amor de Deus”. Qual é o momento que o professor pode falar ‘hoje eu vou descansar’?”, eu não acho que eu não tive isso no estágio (rindo) e esse semestre no presencial. Mas eh me mostrou que é bem gratificante quando você chega no final ou em algum momento da aula e o aluno fala “nossa professor consegui compreender, eu já tô, sei lá, eu tô conversando com um nativo e eu consegui entender o que ele está falando, eu consegui me expressar”. É um sentimento bom, mas é um pouco desesperador porque, meu Deus do céu, é tanta coisa pra fazer, atividade pra fazer, é correção pra fazer, material pra fazer, é dar aula. (...). (Entrevista, 23/08/2022)

A partir do excerto [102] acima, vemos que, embora Nena se sentisse preparada para a prática docente, a participante se sentiu cansada e desesperada apesar de também ter achado gratificante perceber a aprendizagem dos alunos.



Dandara relatou que se sentiu insegura e fragilizada durante sua prática docente.

[103] Dandara: Olha só, acho que eu senti isso muito ((sobre suas dúvidas de língua espanhola que não foram esclarecidas durante o ensino remoto emergencial)) no estágio quando eu tava lá na frente pra falar com aqueles estudantes que nos (\*) assim, que nos viam ávidos, né? “Nossa, eu tô no espanhol básico que eu vou aprender um monte de coisa”. Lógico que o curso em 10 encontros, cada encontro era um desafio e em particular, as pessoas diziam assim “ah [...], mas você já tem experiência com a docência, cê não vai sentir problema nenhum” Claro que eu vou sentir, porque ensinar uma língua é totalmente diferente de qualquer outra coisa, porque primeiro, você tem que dominar o conteúdo. A postura de um professor de idiomas é outra, gente! Não é de um alfabetizador como eu fui ou de uma formadora de professores, é outro contexto, é outra lógica, é outro tempo, são outras pessoas. Então você não tá pronto praquilo. Então me senti assim, super fragilizada, porque como eu vim de uma carreira que os que eu tinha domínio, então me sentia insegura, fragilizada, “será que eles estão entendendo mesmo?” “Será que eu estou pronunciando corretamente?” “Será que eu estou escrevendo corretamente?” (...). (Entrevista, 22/08/2022)

É possível perceber que, mesmo com experiência anterior na docência, Dandara não se sente à vontade em ministrar aulas de espanhol por conta de suas dúvidas na língua espanhola e por entender que a dinâmica das aulas de LE é diferente das aulas de outros conteúdos (ALMEIDA FILHO, 2015, 2022). Em outro momento da entrevista, Dandara explicou o seguinte sobre seguir a profissão de professora de língua espanhola:

[104] Dandara: Olha, eu sinto que a minha ousadia ainda tá muito pequena diante do que eu preciso enfrentar, porque eu acho que tem que ter muita coisa aí ainda, sabe? Eu não sei se é porque é uma questão de personalidade eh porque às vezes a gente acha que não está pronto para determinadas coisas e uma pessoa, que às vezes eh tá no mesmo patamar que você, vai lá e não acha isso, e vai lá e faz de qualquer jeito, né? Então assim eu sofro esse dilema. Então eu tô nesse dilema, por exemplo, será que se eu tivesse hoje numa turma de FIC<sup>46</sup> Espanhol eu daria conta sozinha? Eu daria conta dessa tarefa após eu terminar o curso? Né? Com com tudo que a gente ouviu, com tudo que a gente produziu, com tudo que a gente falou, será? Então assim, ainda dá aquele medo, eu ainda tenho as minhas dúvidas, eu ainda tenho os meus dilemas éticos. Porque eu acho que a gente não pode ir pra a sala de aula de qualquer jeito (+) né? Como alguns professores meus foram (+) né? De qualquer jeito, e eu não estou julgando, eu tô / porque cada um é cada um. Cada um vai do jeito que dá conta (...). (Entrevista, 22/08/2022)

Pelo excerto [104] acima, compreendemos que a participante se encontra no que define como um dilema ético de exercer a profissão por não considerar que sua aprendizagem de língua espanhola tenha sido efetiva (vide 4.1.2) e por medo de ir

---

<sup>46</sup> FIC: cursos de Formação Inicial Continuada ofertados pelo IFB.

para a sala de aula sem uma boa formação ou preparação e contrariar sua própria crença do que seria considerado um bom professor de LE (vide 4.1.1). Percebemos uma semelhança com algumas participantes do trabalho de Zolnier (2010) que não se sentem confiantes com sua própria expressão oral da língua inglesa.

### 4.3 Relação entre crenças, emoções e ações

Compreendemos que as crenças são socialmente construídas a partir das experiências atuais e passadas, das interações e do contexto (BARCELOS, 2006a); são dinâmicas, contextuais e paradoxais (BARCELOS, 2007) e têm relação com as ações (BARCELOS, 2001; WOODS, 2003). Para um melhor entendimento sobre a relação entre crenças e ações, é preciso entender o papel exercido pelas emoções na ação (BARCELOS, 2013), uma vez que emoções desencadeiam ações (DAMÁSIO, 2012, 2015), emoção e cognição estão intimamente ligadas (DAMÁSIO, 2012, 2015; MATURANA, 2009, 2014) e emoções podem exercer influência nas crenças e nos comportamentos dos aprendizes (ARAGÃO, 2011).

Assim, nesta subseção, para finalizar a análise e a interpretação dos dados coletados, apresentamos a discussão que procura responder a terceira pergunta de pesquisa que orienta este trabalho: ***Como crenças e emoções se relacionam com as ações dos professores em formação inicial em relação à aprendizagem de língua espanhola?***

A participante Dias tem a crença de que é necessário que o aprendiz da língua esteja motivado para que a aprendizagem ocorra (excerto [1]). No entanto, para ela, o professor precisa estimular o interesse dos alunos e criar a motivação neles (excerto [3]). Dias relatou que não estava satisfeita com sua aprendizagem da língua espanhola e tampouco com as metodologias dos professores formadores do curso (excerto [25]), assim como os participantes do estudo de Vieira-Abrahão (2004). Acredita que metodologias que sejam mais atuais são mais estimulantes e motivadoras, como, por exemplo, a gamificação (excerto [26]), ao contrário das metodologias que considera mais tradicionais, como, por exemplo, aulas expositivas com slides. Durante o ensino remoto emergencial, a participante estava insatisfeita com a própria aprendizagem, exausta (excertos [62] e [63]) e disse que se acomodou (excerto [72]).

Dessa maneira, a participante só se sentia estimulada a prestar atenção nas aulas e ter foco durante a realização das atividades se elas fossem consideradas mais atuais por ela (excerto [26]). No entanto, Dias afirmou não ter nenhum tipo de organização para sua aprendizagem e para a realização das atividades (excertos [45] e [46]), o que nos levou a entender que a participante não empregava estratégias de aprendizagem diretas (OXFORD, 1990).

Por conseguinte, Dias acredita que não houve aprendizagem durante o período de ensino remoto emergencial e sente que foi prejudicada (excerto [24]). Por esse motivo, pretende se matricular em curso de idiomas posteriormente (excertos [43] e [44]), pois, para ela, a oralidade é muito importante e professores devem buscar por formação continuada, o que está em concordância com Almeida Filho (2015, 2022).

Embora Dias não possuísse organização para as demandas do curso, passou a se organizar para as atividades de elaboração de materiais didáticos durante as disciplinas de estágio supervisionado com a ajuda dos colegas do grupo (excerto [47]). Compreendemos, assim, que essas atividades colaboraram para sua aprendizagem, pois requeriam que ela revisasse ou estudasse o conteúdo referente à língua espanhola.

Ainda como preparação para os estágios supervisionados, a participante teve como ação elaborar roteiros com as falas que imaginava que teria durante as aulas e estudava a língua (excerto [57]), assim considera que houve uma melhora na sua aprendizagem. No entanto, classifica a experiência de observação de aulas durante o Estágio Supervisionado I como horrível (excerto [73]) e se sentia triste e confusa com a falta de participação dos alunos (excertos [74] e [75]); assim, inferimos que Dias se sentia frustrada.

Apesar de sua insatisfação com sua aprendizagem durante o período de ensino remoto emergencial, Dias ficou apreensiva com o retorno ao ensino presencial (excerto [95]), mas passou a se sentir mais confiante com os feedbacks positivos dos professores formadores (ARNOLD; BROWN, 1999) e passou a se sentir professora, e não mais somente estudante de Letras (SOUZA; ARAGÃO, 2017), após as experiências no estágio supervisionado (excertos [96] e [97]).

No quadro a seguir, apresentamos um resumo de algumas crenças, emoções e ações da participante Dias que identificamos durante a análise e interpretação dos dados.

Quadro 8 – Resumo das crenças, emoções e ações da participante Dias

<b>Crenças</b>	<b>Emoções</b>	<b>Ações</b>
O aluno precisa estar motivado para a aprendizagem e o professor precisa estimular o interesse e a motivação.		
Metodologias tradicionais não colaboram para a motivação.	Desmotivação, se sente prejudicada, cansaço, exaustão, insatisfação.	Não participava das aulas. Fazia as atividades somente para não ficar sem entregá-las.
A metodologia dos professores precisa ser atual e não tradicional.	Motivação.	Realizava as atividades com foco.
Precisa haver interação durante as aulas para que a oralidade seja desenvolvida.  A expressão oral é muito importante para a prática docente.	Desinteresse, desmotivação, se sente prejudicada.	Não participava das aulas durante o ensino remoto emergencial e deixava câmera e microfone desligados.
Professores precisam ler textos e estudar.	Desmotivação, cansaço.	Não se organizava para realizar atividades que exigiam leituras.
Professores de língua precisam de formação continuada.		
		Organização para preparação dos materiais didáticos utilizados nos estágios supervisionados. Elaboração de roteiros com suas falas sobre os temas das aulas.
	Confiança após receber feedbacks positivos dos professores formadores do curso.	

Fonte: elaborado pela autora.

A participante Raiane considera que a aprendizagem de LE está relacionada à abordagem de ensinar do professor (VIEIRA-ABRAHÃO, 2004) e que ele é o responsável por promover a prática dela pelos estudantes. Sendo assim, as aulas que ela considera como tradicionais (excertos [11], [12], [23], [29]) geram desmotivação nela e, por esse motivo, ela não consegue prestar atenção. No entanto, se as aulas têm dinâmicas e apresentam situações que ela entende como uso prático da língua, Raiane se sente motivada (excertos [11], [12]), presta atenção e assimila o conteúdo (STEVICK, 1999).

Raiane sente que foi prejudicada durante o ensino remoto emergencial por considerar que sua aprendizagem não foi efetiva (excertos [27], [28]) por não conseguir ligar a câmera e o microfone para participar das aulas síncronas (excerto [27], [64]) e, conseqüentemente, não conseguir desenvolver a oralidade na língua espanhola (excerto [28]), por não interagir com os colegas e os professores formadores (ALMEIDA FILHO, 2022).

A participante não conseguia interagir durante as aulas por não possuir motivação para acompanhá-las devido às abordagens dos docentes, chegando a se sentir agoniada (excerto [31]) e por ter vergonha de ligar a câmera e o microfone (excertos [64], [65]) por ser tímida. Assim, compreendemos que a timidez da participante estava relacionada ao medo e à ansiedade de se expor (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011), o que faz com que a aprendizagem não ocorra de maneira efetiva (SANTOS; BARCELOS, 2018).

Em vista disso, Raiane sentia tristeza por não conseguir participar das aulas síncronas e por considerar que não aprendia a língua (excerto [70]). Como consequência, sentia medo e preocupação de ser uma professora sem domínio da língua espanhola (excerto [71]), de maneira semelhante ao que Barcelos, Batista e Andrade (2004) constataram em seu estudo, o que inferimos que gerava insegurança nela.

Embora não participasse das aulas e tivesse dificuldades com aulas que considera tradicionais, Raiane possuía a estratégia de se organizar para entregar as atividades (OXFORD, 1990) no prazo e fazia anotações do que deveria ser feito (excerto [48]). Entretanto, precisava ser lembrada por colegas sobre o horário das aulas síncronas e muitas vezes entrava atrasada nas salas de reunião online (excerto [48]).

Após o retorno ao ensino presencial, Raiane considera que houve uma melhora em sua aprendizagem da língua espanhola e atribuiu isso a conseguir interagir nas aulas de línguas (ALMEIDA FILHO, 2022) e por se sentir motivada com a abordagem da professora formadora (excerto [40]). Todavia, continuava se sentindo desmotivada e agoniada durante as aulas que apresentavam uma abordagem considerada tradicional por ela (excertos [85], [86], [87]) e mostrava características de ansiedade (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011; SANTOS; BARCELOS, 2018). A participante considerou que a prática docente durante o estágio supervisionado foi

tranquila, apesar de suas dificuldades com a oralidade na língua espanhola (excertos [98], [99], [100]), pois houve preparação.

A seguir, apresentamos um quadro resumo com algumas crenças, emoções e ações da participante Raiane que identificamos durante a análise e interpretação dos dados.

Quadro 9 – Resumo das crenças, emoções e ações da participante Raiane

<b>Crenças</b>	<b>Emoções</b>	<b>Ações</b>
A aprendizagem de LE está relacionada à abordagem de ensinar do professor.		
Aulas tradicionais não geram aprendizagem.	Desmotivação, falta de concentração, agonia, vergonha, timidez.	Não prestava atenção, não participava das aulas. Organização para entrega das atividades.
Aulas dinâmicas e com situações práticas.	Motivação.	Conseguia prestar atenção. Organização para entrega das atividades.
Professores precisam ter domínio da língua.	Tristeza, medo, preocupação.	Não participava das aulas, não praticava a oralidade
	Tranquilidade.	Prática docente.

Fonte: elaborado pela autora.

A participante Nena acredita que a motivação do aluno é importante para a aprendizagem de LE (VIEIRA-ABRAHÃO, 2004) e que o professor deve contribuir para que ela aconteça ao estar ele também motivado (excertos [4], [5], [6]). Essa crença surgiu a partir de suas experiências anteriores de aprendizagem de LE (BARCELOS, 2006b, 2007). Segundo ela, as aulas de professores formadores que não estavam motivados no curso de Letras acabavam gerando desmotivação também nos estudantes (excerto [6]), uma situação que pode ser caracterizada como contágio emocional (BARCELOS, 2015).

Apesar de participar das aulas síncronas e considerar que praticou a oralidade da língua espanhola (excerto [36]), Nena sente que foi prejudicada durante o período de ensino remoto emergencial devido ao grande número de atividades e pouco tempo para estudar, além de considerar que o período foi muito cansativo (excertos [20], [39]). Considera que seu rendimento foi mediano, se comparado aos semestres anteriores ao período (excertos [37], [38]), mas ainda assim acima da média da turma, pois os demais não participavam das aulas e não praticavam a oralidade, segundo ela (excerto [37]).

Nena se organizava com anotações para realizar as atividades e dividia as demandas entre atividades síncronas e assíncronas (excerto [51], [52]), organização adotada pela instituição de ensino (vide 3.2). No entanto, sua estratégia para aprendizagem (OXFORD, 1990) contribuiu para a crença de que não estava ocorrendo aprendizagem, somente realização de atividades. Durante o período, Nena sentia perda e incompletude por considerar que não estava aprendendo (excerto [60]), ademais de sentir desânimo e falta de estímulo nas aulas, percebendo, inclusive, que essas características se estendiam aos professores formadores (excertos [61], [67]), em uma situação de contágio emocional (BARCELOS, 2015).

Mesmo considerando as experiências nos Estágios Supervisionados I e II como fáceis, por não possuir dificuldades na oralidade e nem com o conteúdo (excerto [80]), Nena descreveu a preparação dos materiais didáticos utilizados nos períodos como exaustiva por não receber ajuda dos colegas do seu grupo (excerto [81]).

De acordo com a participante, houve uma melhora na aprendizagem após o retorno ao ensino presencial e ela retomou os cursos complementares sobre a língua espanhola que fazia antes da pandemia de Covid-19 (excerto [41]) e revisou conteúdos ao preparar os materiais didáticos que utilizou durante o Estágio Supervisionado III, o que consideramos como uma ação. Todavia, o retorno foi considerado inquietante e precisou de uma readaptação, pois a participante sentia agonia, impaciência e desespero (excertos [90], [91]), características de ansiedade (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011; MORAIS, 2021).

A seguir, apresentamos um quadro resumo com algumas crenças, emoções e ações da participante Nena que identificamos durante a análise e interpretação dos dados.

Quadro 10 – Resumo das crenças, emoções e ações da participante Nena

<b>Crenças</b>	<b>Emoções</b>	<b>Ações</b>
Para que a aprendizagem ocorra, o aprendiz precisa estar motivado e também ser motivado pelo professor.		
Professor motivado e motivador colabora para a aprendizagem de LE.	Motivação.	Participava das aulas. Tinha organização para realizar as atividades.
Professor desmotivado prejudica a aprendizagem de LE.	Desmotivação, cansaço.	Participava das aulas. Tinha organização para realizar as atividades.

Muitas demandas de atividades e trabalhos durante o ensino remoto.	Cansaço, desânimo.	Realizava as atividades.
Houve pouca aprendizagem durante o ensino remoto emergencial.	Cansaço, desânimo, exaustão.	Realizava as atividades. Preparação de materiais didáticos para o estágio.
Houve melhora na aprendizagem após o retorno ao ensino presencial.	Agonia, impaciência, desespero.	Retomada dos cursos complementares após o retorno ao ensino presencial. Preparação de materiais didáticos para o estágio.
	Facilidade.	Prática docente.

Fonte: elaborado pela autora.

Para a participante Dandara, a aprendizagem de LE depende que o planejamento do professor esteja de acordo com os interesses dos aprendizes. Para que isso seja possível, o professor deve ter uma boa formação inicial e continuada (ALMEIDA FILHO, 2022), deve fazer uso da abordagem comunicativa em sala de aula (VIEIRA-ABRAHÃO, 2004) e deve saber utilizar ferramentas digitais atuais (excertos [7], [8], [9]). A participante chegou a essa crença a partir de suas vivências e experiências (excerto [10]) como aluna de outras línguas estrangeiras e por ter atuado como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental (MUKAI, 2014).

Durante o período de ensino remoto emergencial, Dandara recebeu apoio dos colegas da turma e também contribuiu para ajudá-los a superarem as dificuldades (excerto [19]). Assim, havia uma espécie de organização coletiva para recordarem datas de entrega de atividades, que era uma estratégia de aprendizagem comum ao grupo (OXFORD, 1990), e leituras a serem realizadas, ademais de sua organização individual com anotações e calendários (excerto [50]).

No entanto, a participante relatou que o período deixou muitas lacunas em sua aprendizagem (excerto [22]) e o considerou um desastre (excerto [33]) devido à falta de interação com professores e colegas (excerto [22]), à suspensão das aulas quando iam aprofundar a prática da oralidade (excerto [33]) e a abordagens que privilegiavam apenas temas gramaticais e resolução de exercícios (excertos [34], [35]). Dandara explicou que sentia temor em relação às atividades e a maneira de avaliar dos professores (excerto [66]), se sentia fragilizada e desmotivada e percebia que um professor formador também se apresentava assim (excerto [68]), o que entendemos como uma situação de contágio emocional (BARCELOS, 2015). Para ela, o período foi cansativo e difícil (excerto [68]). Também sentia medo da pandemia de Covid-19 e de não conseguir cumprir com as demandas do curso (excerto [69]).



Entretanto, essas emoções mudaram durante a realização dos Estágios Supervisionados I e II, pois sentiu alegria e se viu como uma pessoa de sorte no primeiro estágio e no segundo, passado um momento inicial de tristeza, voltou a sentir alegria e se viu potente por estar aprendendo (excertos [82], [83], [84]).

O retorno ao ensino presencial a deixou feliz, embora considere que foi um desastre pela falta de organização institucional (excertos [93], [94]). Em relação à sua aprendizagem de língua espanhola, considerou que houve melhora, pois conseguiu esclarecer algumas dúvidas (excerto [55]). Apesar disso, se sentiu fragilizada e insegura durante a prática docente no Estágio Supervisionado III por não dominar o conteúdo e sentir que não teve uma boa formação inicial (excertos [103], [104]).

A seguir, apresentamos um quadro resumo com algumas crenças, emoções e ações da participante Dandara que identificamos durante a análise e interpretação dos dados.

Quadro 11 – Resumo das crenças, emoções e ações da participante Dandara

<b>Crenças</b>	<b>Emoções</b>	<b>Ações</b>
Para que a aprendizagem ocorra, o planejamento do professor deve estar de acordo com os interesses dos alunos. O professor precisa ter uma boa formação inicial e continuada. O professor deve fazer uso de uma abordagem comunicativa e deve saber utilizar ferramentas digitais atuais.		
Uma abordagem estruturalista e que privilegie temas gramaticais não é eficiente.	Desmotivação, cansaço, medo das avaliações, fragilidade.	Organização para entregar as atividades, individual e coletiva, com os colegas da turma.
	Alegria, tristeza, potência.	Prática docente nos Estágios Supervisionados I e II.
Melhora na aprendizagem após o retorno ao ensino presencial.	Motivação.	Esclarecimento de dúvidas. Adaptação aos objetivos traçados pela professora formadora.
	Fragilidade, insegurança.	Prática docente no Estágio Supervisionado III.

Fonte: elaborado pela autora.

Na próxima seção, apresentamos as considerações finais deste trabalho e respondemos as perguntas de pesquisa a partir da análise dos dados e das constatações que fizemos com base nas discussões aqui apresentadas.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta seção, retomamos as perguntas de pesquisa que orientaram este trabalho para respondê-las a partir do aporte teórico e da análise e interpretação dos dados. Também discorreremos sobre as possíveis contribuições para os estudos na área de crenças e emoções. Apresentamos as dificuldades encontradas durante a realização deste trabalho e, por fim, mostramos sugestões para pesquisas futuras.

### 5.1 Retomando as perguntas de pesquisa

A seguir, retomamos as perguntas de pesquisa que orientaram este trabalho e tecemos nossas conclusões e considerações a respeito.

- 1) Quais são as crenças e as ações dos professores em formação inicial em relação à própria aprendizagem de espanhol?
- 2) Quais são as emoções dos professores em formação inicial sobre sua aprendizagem de língua espanhola?
- 3) Como crenças e emoções se relacionam com as ações dos professores em formação inicial em relação à aprendizagem de língua espanhola?

A partir da análise dos dados coletados, constatamos que as participantes desta pesquisa têm crenças, emoções e ações semelhantes em relação à aprendizagem de língua espanhola. De maneira geral, as participantes consideram que, para que a aprendizagem de LE ocorra, é necessário que haja motivação por parte dos aprendizes e que o professor também seja um motivador.

As crenças sobre a aprendizagem de LE das participantes refletiram nas crenças e ações em relação à própria aprendizagem de língua espanhola que apresentaram após vivenciar o contexto de ensino remoto emergencial. De modo geral, as quatro demonstraram alguma insatisfação com a própria aprendizagem e afirmaram que houve pouca aprendizagem da língua espanhola ou quase nenhum aproveitamento em relação aos conteúdos que foram ministrados. Os motivos que as levaram a essas crenças também são semelhantes e atribuímos isso a que as crenças são experienciais e contextuais (BARCELOS, 2006a, 2007), pois todas estavam inseridas no mesmo contexto de ensino remoto emergencial, com experiências similares de adaptação à nova realidade de ensino e com vivências parecidas nos componentes curriculares. No entanto, também levamos em consideração que as

realidades socioeconômicas e de organização do espaço domiciliar eram diferentes e que esses fatores também influenciaram suas crenças, emoções e ações.

As participantes atribuem a pouca aprendizagem da língua espanhola às metodologias que foram utilizadas nas aulas, pois, para elas, eram metodologias que não geravam motivação (VIEIRA-ABRAHÃO, 2004), à alta demanda de atividades que deveriam ser entregues em um curto espaço de tempo para serem realizadas, o que gerava muito cansaço e desânimo, e à pouca participação e interação nas aulas síncronas durante o período remoto emergencial. Assim, creem que a aprendizagem foi prejudicada e não se sentem confiantes com a expressão oral da língua espanhola.

Entendemos que a interação na língua-alvo é um momento importante da aula e é necessário para que a aprendizagem ocorra (ALMEIDA FILHO, 2015, 2022; ARAGÃO; PAIVA; GOMES JUNIOR, 2017; FERNANDES, 2021; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011, 2011a; SANTOS; BARCELOS, 2018). No entanto, com exceção de Nena, que participativa das aulas, a falta de motivação com as metodologias reduziu a participação, o que atribuímos ao fator extrínseco relacionado ao nível da situação de aprendizagem de Dörnyei (1994). Compreendemos também, com base em Fernandes (2021), que o ensino remoto emergencial demandou que tanto professores quanto aprendizes se engajassem para que a aprendizagem ocorresse, em um esforço mútuo. No entanto, sem a frequência ou interação dos aprendizes durante as aulas síncronas, o desenvolvimento da produção oral ocorreu bem menos do que aconteceria em um contexto normal de ensino, por exemplo.

Para as participantes, o ensino se voltou muito mais para estruturas gramaticais e exercícios de repetição do que para produção oral e escrita. Por essa razão, consideramos que é possível que a organização do trabalho não tenha contemplado todas as fases de planejamento e execução da OGEL proposta por Almeida Filho (2015, 2022) para um ensino efetivo de LE. Entretanto, compreendemos que houve um esforço institucional e também dos professores formadores para que o ensino ocorresse da melhor maneira possível dentro das limitações impostas pela pandemia de Covid-19 e pelo ensino remoto emergencial, o que também foi citado pelas participantes.

Em relação às ações empregadas pelas participantes, notamos que suas estratégias metacognitivas para aprendizagem (OXFORD, 1990) se voltaram mais para a organização e o planejamento para entregarem as atividades no prazo, o que incluía também uma espécie de auxílio coletivo em que os colegas alertavam sobre

as datas de entrega de atividades no grupo de WhatsApp da turma. Assim, elas consideram que não houve aprendizagem, pois empregavam o tempo para cumprirem os prazos e não para estudar. Desse modo, identificamos que houve a relação interativa entre crenças e ações (BARCELOS, 2007; RAMOS, 2011), pois a organização para a entrega de atividades, que seria uma estratégia para a aprendizagem (OXFORD, 1990), levou à crença de que a aprendizagem da língua não estava ocorrendo, uma vez que acreditavam que estavam apenas cumprindo prazos e não estudando.

Embora não possamos afirmar se a crença de que não estava ocorrendo aprendizagem levou à ação de realizar todas as atividades ou se a ação de ter que cumprir todas as demandas e não perder prazos levou à crença, percebemos uma relação interativa entre crenças e ações (BARCELOS, 2007; RAMOS, 2011), ainda que pelo relato não tenha sido possível estabelecer os limites entre a crença e ação ou mesmo qual surgiu primeiro (WOODS, 2003).

As emoções das participantes da pesquisa se relacionavam tanto com suas ações quanto com suas crenças. A falta de motivação (DÖRNYEI, 1994) com as metodologias empregadas nas aulas (VIEIRA-ABRAHÃO, 2004) levava a uma atitude de não participação ou interação. Ademais, identificamos temor e insegurança com as avaliações, e entendemos que esse medo era desencadeado pela ansiedade de ser avaliado (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011; MORAIS, 2021). Assim, havia o objetivo de não perder nenhum prazo de entrega de atividades, ainda que sentissem que não estavam aprendendo.

Os relatos das participantes acerca do retorno ao ensino presencial foram similares, todas relataram um certo medo, pois de alguma forma já estavam habituadas ao ensino remoto emergencial, mas ao mesmo tempo sentiram alegria. Descreveram que tanto elas quanto a turma passaram a apresentar sintomas físicos e algumas características típicas de ansiedade (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011, 2011a; MORAIS, 2021; SANTOS; BARCELOS, 2018). Relataram, ainda, uma falta de motivação (DÖRNYEI, 1994; VIEIRA-ABRAHÃO, 2004) coletiva com as metodologias empregadas pelos professores formadores após a volta ao ensino presencial, o que também pode ser considerado como uma situação de contágio emocional (BARCELOS, 2015).

## 5.2 Contribuições deste estudo

Esta pesquisa colabora com os estudos sobre crenças, emoções e ações de professores de LE em formação inicial, que, embora sejam realizados já há algum tempo, ainda estão em menor número do que os trabalhos sobre crenças de aprendizes e crenças de professores que já passaram pela formação inicial (UCHOA, 2020). Ademais, apresenta o diferencial de tratar de uma LE que não seja a língua inglesa, uma vez que os estudos sobre crenças de aprendizes e professores de inglês ainda se apresentam em maior número do que os trabalhos sobre crenças desses sujeitos ao estudarem outras línguas (LOPO; MUKAI, 2020).

Consideramos que os resultados apresentados neste trabalho podem contribuir com reflexões para as participantes da pesquisa acerca das relações entre suas crenças, emoções e ações e como elas influenciaram sua formação, bem como podem colaborar para que reflitam como esses fatores podem exercer influência em sua futura prática profissional. Estamos de acordo com Almeida Filho (2017, p. 26) sobre a importância da reflexão na formação de professores de línguas

para seguirem se formando, aperfeiçoando-se, especializando-se, precisam se lançar num processo formador com a reflexão servindo de método capacitador, conscientizador e, eventualmente, transformador.

Assim, compreendemos que este estudo pode auxiliá-las como o primeiro passo nesse processo reflexivo, após a pandemia de Covid-19 e o ensino remoto emergencial, que a profissão docente necessita. Esperamos também que, a partir da discussão que apresentamos, as participantes levem em consideração como suas experiências atuais e passadas podem interferir em suas experiências futuras e em suas crenças em relação à aprendizagem quando estejam atuando na docência da língua espanhola.

Embora os resultados de estudos de caso não devam ser generalizados a populações ou universos (YIN, 2001), estes podem apresentar uma generalização analítica que pode servir de apoio a proposições teóricas acerca do tema (GIL, 2002; YIN, 2001). Desse modo, compreendemos que algumas sugestões, a partir da teoria e da discussão apresentada nesta pesquisa, são válidas e podem ser aplicadas no curso de Letras-Espanhol das participantes desta pesquisa, o mesmo que a pesquisadora atua como professora formadora, uma vez que, de acordo com Leffa

(2001), um aspecto fundamental da LA é sua relevância social e seu compromisso com o contexto do qual faz parte.

Assim, sugerimos que haja momentos para reflexões sobre as crenças dos professores de língua em formação inicial em componentes curriculares do curso, obrigatórios ou optativos, ou em eventos de ensino, pesquisa e extensão promovidos pela instituição de ensino, visto que a reflexão sobre as crenças pode auxiliar os professores em formação a compreender algumas de suas ações e as emoções que os levam até elas.

Também propomos que o tema do Letramento Emocional (BARCELOS, 2015) comece a ser, na medida do possível, introduzido no curso com vistas a promover a compreensão e a reflexão sobre os fatores afetivos e a influência que exercem no processo de ensino e aprendizagem de línguas (ARNOLD; BROW, 1999; ARAGÃO, 2005, 2011; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011, 2011a; MASTRELLA-DE-ANDRADE; NORTON, 2011; RAMOS, 2020).

Acreditamos também que este estudo pode contribuir para a reflexão dos professores em formação inicial e dos professores formadores para que os fatores afetivos sejam mais levados em consideração no planejamento das atividades dos componentes de Língua Espanhola, como, por exemplo, as de expressão oral, para que se crie um ambiente colaborativo e propício para a interação, uma vez que esta é essencial para a aprendizagem da língua-alvo (ALMEIDA FILHO, 2015, 2022; ARAGÃO; PAIVA; GOMES JUNIOR, 2017; FERNANDES, 2021; SANTOS; BARCELOS, 2018). Dessa maneira, pode-se tentar reduzir as questões relacionadas à timidez de se expressar em público (SANTOS; BARCELOS, 2018) e a ansiedade que esta provoca (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011, 2011a; MORAIS, 2021).

Por compreendermos que o uso de ferramentas digitais no ensino e na aprendizagem de LE está atrelado a uma demanda da contemporaneidade (ARAGÃO; FERREIRA, 2022) e que, após o ensino remoto emergencial, essas tecnologias estão mais conhecidas e mais presentes no contexto educacional, recomendamos também a utilização das ferramentas digitais de maneira que possam auxiliar no processo de aprendizagem de LE. Assim, consideramos que essas ferramentas possam ser utilizadas de maneira complementar às atividades presenciais para atividades de expressão oral, como sugerido por Aragão, Paiva e Gomes Junior (2017), pois podem ajudar alunos tímidos (SANTOS; BARCELOS, 2018) e que ficam ansiosos e receosos com a participação oral durante as aulas (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011;

MORAIS, 2021; SANTOS; BARCELOS, 2018) a ficarem mais à vontade e sentirem mais confiança (ARNOLD; BROWN, 1999) e possam desenvolver essa habilidade de maneira mais efetiva.

Por fim, acreditamos que tanto professores formadores quanto professores em formação podem compartilhar suas crenças, de maneira respeitosa, para que juntos possam compreender as ações, inclusive as estratégias para aprendizagem (OXFORD, 1990) que podem ser mais interessantes e que podem ser testadas, pois concebemos que “embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 2019b, p. 25), uma vez que as crenças estão em constante processo de construção e dependem das experiências e do contexto (BARCELOS, 2006a).

### **5.3 Limitações da pesquisa**

A primeira limitação desta pesquisa foi a pandemia de Covid-19, iniciada juntamente com os estudos do programa do Mestrado. Assim, alguns ajustes foram realizados no projeto de maneira a tentar contornar a situação e até mesmo incluí-la no estudo. Outra limitação foi a suspensão inicial do calendário acadêmico e sua retomada em condições que não propiciavam que se cogitasse a observação de aulas para auxiliar na coleta de dados.

Outra limitação deste estudo foi não ter apresentado instruções mais precisas para a escrita do autorrelato, percebemos que houve diferenças significativas nos tamanhos dos relatos e também na maneira como os temas foram tratados pelas participantes.

### **5.4 Algumas sugestões para pesquisas futuras**

Neste estudo delimitamos que os participantes estivessem cursando o sétimo período do curso. Assim, sugerimos que sejam realizadas pesquisas com professores em formação inicial que vivenciaram menos períodos do ensino remoto emergencial para investigar suas crenças, emoções e ações.

Consideramos também que seria interessante que se realizasse um estudo longitudinal para investigar as crenças, emoções e ações de professores de espanhol em formação inicial acompanhando os participantes por alguns semestres do curso



para identificar possíveis origens e mudanças de crenças e também como estas interferem em sua construção da identidade docente.

Acreditamos também que é importante uma investigação sobre as crenças e emoções em relação ao uso de ferramentas digitais no processo de formação inicial de professores de LE.

Por fim, estudos que busquem investigar a expressão oral dos professores de LE em formação inicial e como é a relação de suas crenças e emoções com esse processo de aprendizagem e prática da língua.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas** – Edição Comemorativa: 20 anos. 8. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Fundamentos de abordagem e formação no ensino de PLE e de outras línguas**. 2 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Aspectos da formação de professores de línguas: pressupostos de área, práticas e representação**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

ARAGÃO, R. C. Cognição, emoção e reflexão na sala de aula: por uma abordagem sistêmica do ensino/aprendizagem de inglês. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, n. 2, p. 101-120, 2005.

ARAGÃO, R. C. Emoção no ensino/aprendizagem de línguas. *In*: MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. (org.). **Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas: múltiplos olhares**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p. 163-189.

ARAGÃO, R. C.; PAIVA, V. L. M. O.; GOMES JUNIOR, R. C. Emoções no desenvolvimento de habilidades orais com tecnologias digitais. **Calidoscópio**, v. 15, n. 3, p. 557-566, set./dez. 2017.

ARAGÃO, R. C.; FERREIRA, K. C. Emoções e tecnologias digitais no ensino-aprendizagem de língua inglesa. **Revista Tabuleiro de Letras**, v. 16, n. 01, p. 146-166, jan./jun. 2022.

ARNOLD, J. Towards more humanistic english teaching. **ELT Journal**, v. 52, n. 3, p. 235-242, 1998.

ARNOLD, J. Attention to Affect in Language Learning. **Anglistik: International Journal of English Studies**, v. 22, n. 1, p. 11-22, 2011.

ARNOLD, J.; BROWN, D. A map of the terrain. *In*: ARNOLD, J. (org.). **Affect in Language Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 1-24.

BARCELOS, A. M. F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.

BARCELOS, A. M. F. Researching beliefs about SLA: a critical review. *In*: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (org.). **Beliefs about SLA: New Researchs Approaches**. Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2003. p. 7-33.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, **Linguística Aplicada e ensino de línguas**. **Linguagem & Ensino**, v. 7, n. 1, p. 123-156, jan./jul. 2004.

BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas. *In*: BARCELOS, A.

M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (org.). **Crenças e ensino de línguas**: foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes Editores, 2006a. p. 15-42.

BARCELOS, A. M. F. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. **Linguagem & Ensino**, v. 9, n. 2, p. 145-175, jul./dez. 2006b.

BARCELOS, A. M. F. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. ALAB – Associação de Linguística Aplicada do Brasil. Belo Horizonte, v. 7, n. 2, p. 109-38, 2007.

BARCELOS, A. M. F. Desvelando a relação entre crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas, emoções e identidades. *In*: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A.; CARVALHO, A. M. (org.). **Linguística aplicada e ensino**: língua e literatura. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 153-186.

BARCELOS, A. M. F. Letramento emocional no ensino de línguas. *In*: TOLDO, C.; STURM, L. (org.). **Letramento**: práticas de leitura e escrita. Campinas: Pontes Editores, 2015. p. 65-78.

BARCELOS, A. M. F.; KALAJA, P. Conclusion: Exploring possibilities for future research on beliefs about SLA. *In*: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (org.). **Beliefs about SLA**: New Researchs Approaches. Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2003. p. 231-238.

BARCELOS, A. M. F.; BATISTA, F. S.; ANDRADE, J. C. Ser professor de inglês: crenças, expectativas e dificuldades de alunos de letras. *In*: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (org.). **Prática de ensino de Língua Estrangeira**: experiências e reflexões. Campinas, SP: Pontes Editores, 2004. p. 11-29.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. ed. rev. ampl. Tradução Luís Antero Reto, Antônio Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Qualitative research for education**: an introduction to theory and methods. 5th ed. Needham Heights, MA: Allyn; Bacon, 2007.

BRABO, J. C. Metacognição, ensino-aprendizagem e formação de professores de ciências. **AmazRECM**, v. 14(29), Especial Metacognição, p. 01-09, jan.-jun. 2018.

BRASIL. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19. **Diário Oficial da União**: edição 53, seção 1, p. 39, 18 de março de 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 04 out. 2021.

BRASÍLIA. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília. **Resolução 20/2020 – RIFB/IFB**. 2020. Disponível em: <https://www.ifb.edu.br/attachments/article/22990/Resolu%C3%A7%C3%A3o%2020>

20\_Aprova%20a%20retomada%20dos%20Calend%C3%A1rios%20Acad%C3%AAmicos%202020%20dos%20campi%20do%20IFB%20e%20autoriza%20o%20c%C3%B4mputo%20de%20atividades%20n%C3%A3o%20presenciais%20para%20fins%20de%20cumprimento%20da%20carga%20hor%C3%A1ria%20dos%20cursos%20do%20IFB..pdf. Acesso em: 04 out. 2021.

BRASÍLIA. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília. **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Licenciatura em Letras-Espanhol**. 2021.

Disponível em:

<https://www.ifb.edu.br/attachments/article/25923/PPP%20ESPANHOL.pdf> Acesso em: 10 out. 2021.

BRASÍLIA. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília.

**Resolução 1/2022 – CS/RIFB/IFBRASILIA**. 2022. Disponível em:

<https://www.ifb.edu.br/attachments/article/29620/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20n%C2%BA%201.2022-%20CS-RIFB-IFBRASILIA%20-%20Aprova%20as%20diretrizes%20gerais%20para%20o%20retorno%20integral%20%C3%A0s%20Atividades%20Presenciais%20do%20IFB%20e%20d%C3%A1%20o%20ultras%20provid%C3%AAsncias..pdf>. Acesso em: 01 jul. 2022.

CHASE, S. E. Narrative inquiry: multiple lenses, approaches, voices. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (org.). **The Sage handbook of qualitative research**. 3rd ed. Sage Publications, 2005. p. 651-679.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista portuguesa de educação**, 16 (2), p. 221-236, 2003.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CHRISTIANS, C. G. Ethics and politics in qualitative research. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (org.). **The Sage handbook of qualitative research**. 3rd ed. Sage Publications, 2005. p. 139-164.

CONCEIÇÃO, M. P. **Vocabulário e consulta ao dicionário**: analisando as relações entre experiências, crenças e ações na aprendizagem de LE. Belo Horizonte, MG, 2004, 287 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade de Minas Gerais.

DAMÁSIO, A. R. **O erro de Descartes**: emoção, razão e o cérebro humano. Tradução Dora Vicente, Georgina Segurado. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

DAMÁSIO, A. R. **O mistério da consciência**: do corpo e das emoções ao conhecimento de si. Tradução Laura Teixeira Motta. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (org.). **O planejamento da pesquisa**

**qualitativa:** teorias e abordagens. Tradução Sandra Regina Netz. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

DÖRNYEI, Z. Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. **The Modern Language Journal**, v. 78, n. 3, p. 273-284, 1994.

DÖRNYEI, Z. **Research methods in Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

ELLIS, R. **The Study of Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1994.

FERNANDES, M. B. S. **O desenvolvimento da produção oral dos discentes durante aulas remotas na perspectiva docente:** crenças, emoções e ações de professoras de língua inglesa da rede pública do Distrito Federal. Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 136f. Dissertação de Mestrado. 2021.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa:** um guia para iniciantes. Tradução Magda Lopes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 71. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019a.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 60. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019b.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

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

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

JOKO, A. T. *et al.* O estágio supervisionado na formação docente e os desafios de ensinar e aprender línguas. *In:* NAVES, R. R.; ROTTA, J. C. G. **Trajetórias das licenciaturas da UnB:** a pesquisa na e sobre a docência. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2020.

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

KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F.; ARO, M.; ROUHOTIE-LYTHY, M. **Beliefs, Agency and Identities in Foreign Language Learning and Teaching**. United Kingdom: Palgrave. Macmillan, 2016.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEFFA, V. J. **A lingüística aplicada e seu compromisso com a sociedade**. Trabalho apresentado no *VI Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada*. Belo Horizonte: UFMG, 7-11 out. 2001.

LESSA DE OLIVEIRA, C. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. **Travessias**, Cascavel, v. 2, n. 3, 2010.

LOPO, M. B.; MUKAI, Y. As crenças e expectativas dos alunos de estágio supervisionado de japonês 1 sobre ser professor. *In: MALTA, G. (org.). Línguas em extensão: colaborações para a formação inicial e contínua de professor de línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020. p. 171-197.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividade de retextualização**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R.; NORTON, B. Querer é poder? Motivação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira. *In: MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. (org.). Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas: múltiplos olhares*. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 89-113.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. Falar, fazer, sentir, vir a ser: ansiedade e identidade no processo de aprendizagem de LE. *In: MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. (org.). Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas: múltiplos olhares*. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 17-48.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. Crenças sobre si, crenças sobre erros: identidades em jogo na sala de aula de LE. *In: CONCEIÇÃO, M. P. (org.). Experiências de aprender e ensinar línguas estrangeiras: crenças de diferentes agentes no processo de aprendizagem*. Campinas: Pontes Editores, 2011a. p. 227-261.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução José Fernando Campos Fortes. 1. ed. atualizada Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2009.

MATURANA, H. **A Ontologia da Realidade**. MAGRO, C.; GRACIANO, M.; VAZ, N. (org.). 2. ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MORAIS, K. C. **A afetividade e a aprendizagem de inglês como língua estrangeira**: ansiedade, crenças e ações de uma aluna de um Centro Interescolar de Línguas público do Distrito Federal. 2021. 172 f. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

MUKAI, Y. Crenças e necessidades em relação à escrita em japonês: nos casos dos estudantes universitários brasileiros e portugueses. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 17, n. 2, p. 391-440, 2014.

MUKAI, Y.; CONCEIÇÃO, M. P. Aprendendo língua japonesa: crenças, ações e reflexões de uma aluna brasileira de japonês como língua estrangeira. *In*: MUKAI, Y.; JOKO, A. T.; PEREIRA, F. P. (org.). **A língua japonesa no Brasil**: Reflexões e experiências de ensino e aprendizagem. Campinas: Pontes Editores, 2012. p. 111-154.

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

PAIVA, V. L. M. O. **Aquisição de segunda língua**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PAJARES, F. M. Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research**, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

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

RAMOS, F. S. **Ensino e aprendizagem de escrita em língua inglesa**: a relação entre crenças e o uso de estratégias. 2011. 154 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Estudos Literários) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2011.

RAMOS, F. S. O ser e o sentir na formação inicial de uma professora de língua inglesa. *In*: DELLAGNELO, A. C. K.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (org.). **Estudos sobre ensino-aprendizagem e formação de professores de línguas de uma perspectiva sociocultural**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020. p. 219-252.

SANTOS, J. C.; BARCELOS, A. M. F. “Não sei de onde vem essa timidez, talvez um medo de parecer ridículo”: um estudo sobre a timidez e a produção oral de alunos de inglês. **Horizontes de Linguística Aplicada**, ano 17, n. 2, p. 15-38, 2018.

SOUZA, N. E. S.; ARAGÃO, R. C. Emoções e identidades de professores entre o aprender e o ensinar inglês. **Entreletras**, v. 8, n. 2, p. 57-79, jul./dez. 2017.

SOUSA, C. H. A.; OLIVEIRA, F. T. C.; MARTINS, E. S. Ensino de língua inglesa e cultura digital em tempos de pandemia: o desafio de superar o curto espaço de tempo entre o dito e o vivido. **Revista Docência e Cibercultura**, [s. l.], v. 4, n. 3, p. 141-160, dez. 2020. ISSN 2594-9004. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/53901>.

SILVA, K. A. da. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Lingüística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. **Linguagem & Ensino**, v. 10, n. 1, p. 235-271, jan./jun. 2007.

STAKE, R. E. Qualitative case studies. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (org.). **The Sage handbook of qualitative research**. 3rd ed. Sage Publications, 2005. p. 443-466.

STEVICK, E. W. Affect in learning and memory: from alchemy to chemistry. *In*: ARNOLD, J. (org.). **Affect in Language Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999, p. 43-57.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UCHOA, C. S. “**A escola pública é a nossa escola, é a escola do público?**”: crenças de professoras em formação no estágio supervisionado sobre o ensino de inglês na escola pública. 2020. 122 f., il. Dissertação Mestrado em Linguística Aplicada — Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira e sua formação inicial. *In*: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (org.) **Prática de ensino de Língua Estrangeira**: experiências e reflexões. Campinas, SP: Pontes Editores, 2004. p. 131-152.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Metodologia na investigação das crenças. *In*: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (org.). **Crenças e ensino de línguas**: foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006. p. 219-231.

WENDEN, A. L. Metacognitive knowledge and language learning. **Applied Linguistics**, 19(4), p. 515-537, 1998.

WENDEN, A. L. An introduction to metacognitive knowledge and beliefs in leanguage learning: beyond the basics. **System**, n. 27, p. 435-441, 1999.

WOODS, D. The social construction of beliefs in the language classroom. *In*: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (org.). **Beliefs about SLA**: New Researchs Aproaches. Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2003. p. 201-229.



YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2016.

ZOLNIER, M. C. A. P. Crenças de professoras sobre a habilidade de produção oral. *In*: BARCELOS, A. M. F.; COELHO, H. S. H. (org.). **Emoções, reflexões e (trans)form(ações) de alunos, professores e formadores de professores de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. p. 179-205.

## APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



Universidade de Brasília – UnB  
Instituto de Letras – IL  
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET  
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PPGLA  
Pesquisadora: Thalita Sally Travassos de Santana  
Orientador: Prof. Dr. Yûki Mukai

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidada(o) a participar da pesquisa intitulada “Crenças, emoções e ações de alunos de um curso de licenciatura em letras espanhol após o período de ensino remoto emergencial”, sob responsabilidade de Thalita Sally Travassos de Santana, discente do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília (PGLA/UnB), e orientada pelo professor Dr. Yûki Mukai. O objetivo deste estudo é investigar as crenças, emoções e ações de alunos de um curso de licenciatura em Letras-Espanhol em relação à própria aprendizagem de língua espanhola após passarem pelo contexto de ensino remoto emergencial. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes de sua participação ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio narrativa escrita (autorrelato), entrevistas e questionário. Ressalta-se que a sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. De igual forma, a participação na pesquisa não implica em gastos para você. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou prejuízo.

Qualquer dúvida em relação à pesquisa pode ser esclarecida ao entrar em contato comigo pelo e-mail [thalita.santana@ifb.edu.br](mailto:thalita.santana@ifb.edu.br) ou pelo telefone

\_\_\_\_\_.

Os resultados da pesquisa serão disponibilizados, após o seu término, por meio de defesa pública de dissertação de mestrado e também poderão ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Ao concordar em participar da pesquisa, você será direcionado(a) ao questionário.

## APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO



Universidade de Brasília – UnB  
Instituto de Letras – IL  
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET  
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PPGLA  
Pesquisadora: Thalita Sally Travassos de Santana  
Orientador: Prof. Dr. Yûki Mukai

### QUESTIONÁRIO

1. Nome (não será divulgado): \_\_\_\_\_
2. Pseudônimo para a pesquisa: \_\_\_\_\_
3. Idade: \_\_\_\_\_
4. Sexo: ( ) M ( ) F
5. Você estudou a língua espanhola antes de ingressar no curso de licenciatura em Letras-Espanhol?  
\_\_\_\_\_
6. Em caso de resposta afirmativa à questão anterior, por quanto tempo?  
\_\_\_\_\_
7. Você estuda a língua espanhola em outro lugar paralelamente ao curso de Letras? Por quê?  
\_\_\_\_\_
8. Por que você decidiu cursar o curso de Licenciatura em Letras-Espanhol?  
\_\_\_\_\_
9. O que você considera importante ao estudar/aprender uma língua estrangeira?  
\_\_\_\_\_
10. Qual a sua opinião sobre o período de ensino remoto emergencial?  
\_\_\_\_\_
11. Quais são as suas expectativas como futuro(a) professor(a) de língua espanhola após vivenciar o contexto de ensino remoto emergencial e o retorno ao ensino presencial?  
\_\_\_\_\_

## APÊNDICE C – ORIENTAÇÕES PARA O AUTORRELATO



Universidade de Brasília – UnB  
Instituto de Letras – IL  
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET  
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PPGLA  
Pesquisadora: Thalita Sally Travassos de Santana  
Orientador: Prof. Dr. Yûki Mukai

### ORIENTAÇÕES PARA A NARRATIVA ESCRITA (AUTORRELATO)

Relate a sua experiência como estudante do curso de Letras-Espanhol do IFB após estudar durante o contexto de ensino remoto emergencial e o posterior retorno ao ensino presencial. Discorra sobre:

- 1) como foi a sua adaptação ao ensino remoto emergencial;
- 2) quais foram as suas ações para aprendizagem e como foi a sua relação com os professores e colegas;
- 3) quais foram as suas emoções em relação ao ensino remoto e à sua aprendizagem de língua espanhola;
- 4) o que você acha que mudou em suas emoções e em suas ações com o retorno ao ensino presencial.

Caso sinta necessidade, fique à vontade para relatar outros pontos que considere importantes. Envie o arquivo com seu texto até o dia 20/07/2022 para [thalita.santana@ifb.edu.br](mailto:thalita.santana@ifb.edu.br).

Agradeço por sua importante colaboração!

Cordialmente,  
Thalita Sally Travassos de Santana

## APÊNDICE D – ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS



Universidade de Brasília – UnB  
Instituto de Letras – IL  
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET  
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PPGLA  
Pesquisadora: Thalita Sally Travassos de Santana  
Orientador: Prof. Dr. Yûki Mukai

### ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

1. Como foi para você cursar quatro semestres do curso com o ensino remoto emergencial?
2. Como você se organizava para as demandas do curso durante o ensino remoto emergencial?
3. Como ficou a sua aprendizagem de língua espanhola durante o ensino remoto emergencial?
4. Sobre a sua aprendizagem de espanhol, como você se sentiu durante quatro semestres do curso com o ensino remoto emergencial?
5. Como foi a sua experiência com as disciplinas de estágio supervisionado durante o ensino remoto emergencial?
6. Como você se sentiu com o retorno ao ensino presencial?
7. Como ficou a sua organização das demandas do curso após o retorno ao ensino presencial?
8. Quais procedimentos você adotou após o retorno ao ensino presencial para sua aprendizagem de língua espanhola?
9. Como foi a sua experiência com o estágio supervisionado durante o ensino presencial?
10. Como você se sente, como professora em formação inicial, após vivenciar essas situações durante a sua formação?

## APÊNDICE E – TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA PARTICIPANTE DIAS



Universidade de Brasília – UnB  
 Instituto de Letras – IL  
 Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET  
 Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PPGLA  
 Pesquisadora: Thalita Sally Travassos de Santana  
 Orientador: Prof. Dr. Yûki Mukai

## APÊNDICE E – TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA PARTICIPANTE DIAS

**Pesquisadora:** Hoje são 19 de agosto de 2022, 09h03 da manhã. Eu estou com a primeira participante da minha pesquisa e eu gostaria de iniciar as perguntas, podemos?

**Dias:** Podemos!

**Pesquisadora:** Como foi para você cursar quatro semestres do curso com o ensino remoto emergencial?

**Dias:** Bom (.) primeiramente foi muito difícil, eh nas primeiras semanas, porque a gente não tinha noção de como seria e como seria as atividades, mas com o tempo eu fui me adaptando. Pra mim era muito mais cômodo ficar em casa, só que essa comodidade (risos) eh foi muito ruim porque porque muitas vezes eu estava na minha cama, capotava e dormia. Então eh (.)

**Pesquisadora:** Isso durante a aula?

**Dias:** Isso durante a aula (rindo). Então ah ah eh por mais que tenha me ajudado ficar em casa (.) ao mesmo tempo foi muito ruim porque o aprendizado foi péssimo (.) eh eu acho que é isso.

**Pesquisadora:** Então já essa questão da aprendizagem, né, você também fala isso no questionário e no autorrelato, você não usa o termo péssimo, mas fala que não foi bom e nem ruim, não foi negativo e nem positivo e aí eu queria saber na língua espanhola mesmo como que ficou a sua aprendizagem, você também considera que foi péssima, foi melhor um pouco?

**Dias:** Então, na questão da língua espanhola eu senti muita dificuldade porque como não tinha aquela vivência do (.) do presencial e que a gente meio que tinha que falar com os colegas, com a professora e muitas vezes deixava a gente com o remoto (.) deixava a câmera desligada, o áudio (.) e muitas vezes o professor até estimulava ah a gente falar mais (.) sei lá era (.) parecia que era um bicho de sete cabeças (.) e:: e eu não tinha vontade nenhuma de tá lá, então eu fazia as atividades por fazer. Eu não me senti / eu me senti muito prejudicada em relação a isso, mas nem por conta do professor, porque o professor ele tentava, estimulava. Mas era uma questão minha que / conversando com outros colegas eles também pensavam dessa forma que nesses quatro / foram dois semestres, né (.) de língua (.) então (.) a gente não aprendeu quase nada (+) então fui muito prejudicada, tanto que agora eu penso em (.) em voltar num curso de idiomas para recuperar, porque agora eu estou no último / nos últimos semestres, então (.) eh eu sentia (.) eu sinto que ainda não estou preparada para dar uma classe de (.) de espanhol. Mais por conta desses dois anos que ficamos eh remotos.

**Pesquisadora:** Como você se organizava para as demandas do curso durante o ensino remoto emergencial? Porque no seu autorrelato e no seu questionário você fala que não houve muita organização, né? Você pode explicar como foi isso?

**Dias:** ((rindo)) Então (.) eh como eu ficava muito tempo em casa, eu decidi trabalhar. E eu falei ((rindo)) eu não vou ficar aqui dentro (.) era horrível ficar dentro de casa com a mãe também estudando, a irmã também estudando, todo mundo estudando, aí eu decidi trabalhar. E aí eu comecei a trabalhar numa escola e eu não tinha muito tempo pra estudar. Então eu não me organizava e acumulava trabalho eh deixava trabalho pra última hora. Não sei nem como eu passei (rindo). Mas não houve essa organização mesmo (+) Eu acho que também o trabalho foi (.) foi um pouco prejudicial por conta disso, mas (.) eu tirei algo positivo disso que (.) que foi eu buscar me organizar melhor nas minhas rotinas que (.) que é algo que eu faço hoje em dia.

**Pesquisadora:** Como que foi a sua experiência com as disciplinas do estágio supervisionado 1 e 2 durante o ensino remoto emergencial?

**Dias:** Tá (.) oh eu fiz os dois eh os dois estágios no remoto, né? No primeiro estágio só foi observação, mas por conta que (.) que a professora não dava classe eh virtuais então meio que foi uma experiência

horrível porque foi (.) a gente não teve nem eh a oportunidade de (.) de observar muito. Ela dava algumas classes (.) era meio que uma revisão eh por vinte, quarenta minutos no máximo. E aí não (+) tinha a participação cinco alunos só que só uma falava e ainda falava em português e:: eu (.) eu achei muito (.) muito ruim a metodologia dela que era com base em outros materiais didáticos (+) Então era algo muito pronto eh a plataforma dela também era com esses materiais (+) e:: e não teve muito aproveitamento. O estágio 1 só foi ((rindo)) foi muito ruim a experiência.

**Pesquisadora:** E quais sentimentos ou emoções isso te gerava? Por exemplo, você ficava triste, você sentia raiva ou nada disso? Você pode falar um pouco?

**Dias:** Eu acho que (.) eu meio que ficava confusa. Porque eu não entendia o porquê dos estudantes (.) eles não participavam. Eu sabia / sei que existem alguns que tinham dificuldades tecnológicas, então (.) que é algo que foi muito discutido durante esse período da pandemia. Mas eu me sentia tris / também triste por conta de que ah a língua espanhola é tão (.) tão legal, tão bonita e:: e parecia que não fazia diferença na vida dos estudantes. Eles só queriam fazer por passar mesmo, então aquilo me pegou muito.

**Pesquisadora:** Entendi. E como que foi no estágio 2?

**Dias:** No estágio 2 foi um pouco diferente porque a gente teve que entrar em (.) em sala de aula (.) que foi em uma turma do PROEJA\* (+) e aí / mas também foi muito triste porque só teve uma aluna (rindo) só foi um aluno mesmo eh ele era participativo, mas que muitas vezes ele tava lá eh no mundo dele (.) ele ligava a câmera, ele perguntava eh mas às vezes (.) como era pessoas mais velhas, então ele (.) ele tinha certa dificuldade para entrar na sala, às vezes a internet dele caía, então a gente terminava a aula por assim mesmo. Tinha que falar por WhatsApp com ele eh a gente não teve tanto feedback dele no final, mas em compensação outras colegas tiveram um feedback positivo com outra turma do PROEJA também. E aí (.) assim, foi legal, foi interessante eh você dar aula, porque a gente criou materiais, quis fazer algo que muitas vezes no primeiro estágio não foi feito pela professora, mas também não teve muito resultado porque era só um aluno.

**Pesquisadora:** Entendi. Os dois estágios foram realizados no IFB?

**Dias:** Foi, os dois. Foi em campus diferentes.

**Pesquisadora:** Ahan. E no primeiro estágio quando você fala da professora é a professora que ministrava a matéria ou a professora do estágio supervisionado?

**Dias:** Que ministrava a matéria.

**Pesquisadora:** Entendi...

**Dias:** As professoras do estágio mesmo, da faculdade, eram super acessíveis e:: dos dois foram professores diferentes.

**Pesquisadora:** E como você se sentia então com as professoras sendo acessíveis nesse momento de estágio? As suas professoras do curso mesmo.

**Dias:** Do curso?

**Pesquisadora:** assente com a cabeça

**Dias:** Elas (.) por mais que tenham uma distância, porque a gente só teve encontros pelo Meet, né, com elas. Então elas sempre promoviam rodas de conversa, queriam saber dos nosso / como estava sendo realizar ah o estágio, então eles sempre tavam ali. E quando tinha algum problema elas tavam lá prontas pra solucionar eh no estágio 2 eu não me recordo bem / ou no estágio (.) na verdade, eu não me recordo bem quem eram as professoras, mas não vou falar ((rindo)).

**Pesquisadora:** Tudo bem, não é necessário.

**Dias:** Mas ((rindo)) agora eu tô tentando me recordar. Mas (.) eu me recordo de que elas faziam muito essas rodas de conversas que ajudavam a gente a entender um pouco do nosso papel, principalmente no papel da observação que no estágio 2 eu vi o quanto era importante essa observação para a realização das nossas práticas. Então a parte, por exemplo, no estágio 2 esse aluno era mais um pouco / no começo ele era mais na dele e por mais que o professor eh o professor supervisor ele passava música tentando estimular ele ah a falar mais, a perguntar, então a gente continuou nessa pegada de tentar buscar metodologias que fossem mais atrativas pra ele, por mais que seja só um aluno. E (+) isso foi muito da nossa da / por isso que eu falo que é um (\*) positivo no no estágio 1 porque a gente vê a importância de se observar os seus estudantes eh pra realização do estágio 2.

**Pesquisadora:** Entendi. E quais foram as suas ações pra você se organizar para os dois estágios? Você teve alguma ação específica? Porque em relação ao restante do curso (.) você fala que durante o período remoto emergencial não houve muita organização, e para esses dois momentos houve? Como que foi a sua organização?

**Dias:** A minha organização (.) graças a Deus eu tive ajuda de colegas da faculdade. Então a gente marcava reuniões para fazer / reuniões online mesmo até pra buscar uma proximidade com eles,

---

\* Cursos técnicos na modalidade Educação de Jovens e Adultos ofertados pelo IFB.



porque no estágio 2 a gente teve / no nosso grupo foi introduzido três estudantes que não eram do nosso semestre, então a gente meio que acolheu elas. E aí pra se aproximar a gente buscou fazer essas reuniões pra elaborar material didático (.) eh no estágio 1 nem tanto porque foi mais observação, então a professora mandava o *link* e a gente entrava, analisava a plataforma e era algo mais fácil assim. Já no estágio 2 a gente teve que se organizar mesmo pra conseguir lidar com tudo. Então a gente fazia reunião a noite, de madrugada (rindo) a hora que tinha que tinha disponibilidade de todas eh a gente conseguia fazer essa:: essa rotina (+) que era meio que uma rotina pra semana inteira eh elaborando materiais para dar aula um dia da semana (rindo).

**Pesquisadora:** Entendi! Eh como você se sentiu com o retorno ao ensino presencial?

**Dias:** Eu me senti / no começo eu tava bem apreensiva porque é muito mais fácil você se esconder de trás de uma tela (rindo) (+). Então meio que eu acomodei um pouco nisso. Aí nas primeiras semanas eu ainda tinha algo que foi dos primeiros semestres, que era tipo tremer na hora de apresentar eh querer ficar mais na minha. Mas aí com o desenvolver do semestre eh eu fui me soltando mais e eu vi como eu evolui nesse:: nesses dois anos. Então hoje em / hoje (.) no semestre passado, né?, que já acabou. Então foi mais fácil eh e também eu acho que a gente refletiu muito sobre essa questão da pandemia e:: acho que a gente amadureceu também.

**Pesquisadora:** Como que foi esse amadurecimento? Você pode falar um pouco? No seu autorrelato você fala um pouco realmente sobre essa questão de crescimento e que até os professores notaram. Como que foi? Como você se sente com esse amadurecimento? Você notou alguma coisa específica?

**Dias:** Eu acho que esse feedback dos professores falarem “nossa, (...) você evoluiu tanto, dá pra perceber o quanto você mudou” fez todo o diferencial porque muitas vezes eu não notava isso. Falando com eles / acho que eu me senti mais aberta pra falar com eles eh nas rodas de conversa, nos trabalhos em grupos, então eu tinha mais confiança. Eu acho que nesse período de pandemia eu adquiri mais confiança. E também eh nos primeiros semestres eu ainda ficava em dúvida, “será que eu tô fazendo certo? Será que eu tô no curso certo?”. E:: e agora eu me sinto no curso certo eh a partir das experiências do estágio eu percebi isso. E que eu tô no meu lugar certo, eu gosto de:: de dar aula, eu gosto de de me entregar pros alunos, então eu acho que essa questão do amadurecimento eh é tanto no meu pessoal que eu meio que superei um pouco dos meus medos, mas também no meu lado profissional, que agora eu me sinto mesmo professora.

**Pesquisadora:** Então (.) como / já você falando que agora se sente professora, mas quais sentimentos enquanto professora em formação você tem após vivenciar essas duas situações de ensino remoto emergencial e retorno ao ensino presencial? Como você se sente em relação a isso?

**Dias:** Eu acho que eu me sinto mais realizada. Eu acho (.) eu acho que realizada, confiante. Claro que é / dá muito medo. Nesse estágio 3 que a gente teve que ir lá dar aula, não ter ajuda (fazendo sinal de aspas com as mãos), assim teve ajuda do professor supervisor, mas você tem que / eu tive que dá a cara a tapa. Então eu me sinto mais confiante.

**Pesquisadora:** O estágio 3 foi presencial, né?

**Dias:** Isso mesmo.

**Pesquisadora:** Me conta um pouco mais como foi essa experiência...

**Dias:** Eh no estágio 3 foi todo FIC\*\*, a gente teve que criar um FIC, né? Porque a carga horária do estágio é muito alta, então (.) a gente teve 50 horas de planejamento, toda a questão eh de organização né do / pra realizar as aulas e 50 horas dentro de sala de aula então / E o FIC é (.) tem um público muito diversificado, então tem gente que tá no ensino médio e tem gente que que é da terceira idade, então é um público muito, muito diferente do que eu tava acostumada, né? E:: e aí esse estágio (.) a gente teve que / foram um trio, né? Então foram três professores. Acaba sendo mais fácil, mas sempre alguma tem que coordenar (.) assim tem que tomar a frente. E fui eu no caso (rindo). E:: é muito diferente porque nas primeiras aulas você está mais acanhada, você tá querendo só passar o conteúdo. Já nas 3 últimas, que foram 10 encontros, você se sente mais livre pra conversar com os estudantes. Então eu acho que esse estágio no presencial era o que faltava pra me sentir mesmo professora. Então no final ao receber os feedbacks dos alunos eh foi muito importante pra mim para saber o meu lugar mesmo e também para me dar mais confiança pra no ano que vem né, que eu vou me formar, quando eu me formar eu (+) tá mais preparada para dar aula, que eu vi que não é fácil, mas também não é impossível (rindo).

**Pesquisadora:** Em relação a isso, sobre a língua espanhola como que ficou assim após o retorno ao ensino presencial? Você teve alguma ação específica em relação a sua aprendizagem da língua espanhola? Como que foi?

**Dias:** Eu acho que principalmente por conta de que eu tive que dar aula, então eu tive que rever muita coisa que foram nos primeiros semestres. Então eu acho que a minha principal ação foi retomar o que

---

\*\* FIC: cursos de Formação Inicial Continuada ofertados pelo IFB.

foi dito pelos professores nos primeiros semestres. Eu tentei também inovar nas questões de metodologia eu eu vi muito o que que os professores utilizaram e eu meio que reproduzi e que deu e que deram certo, né? Então acho que a minha principal ação foi essa retomada de:: de conteúdos.

**Pesquisadora:** E como que você se sentiu tendo que retomar esses eh conteúdos incluindo os do período remoto?

**Dias:** ((rindo)) Dá uma nostalgia dá (.) por que eu não fiz isso diferente? Eu não (.) eu não foquei nisso naquela época? Dá:: bate assim, tipo, principalmente no remoto (.) bate uma tristeza porque eh é aquele sentimento de que você poderia ter feito diferente. Eu acho que esses dois anos teve esse sentimento, por que eu não fiz diferente? Por que eu não foquei? Por que eu não busquei mais formações? Por que eu não aprofundi ah ah certas coisas que hoje em dia eu eu vejo que faz diferença...

**Pesquisadora:** E esse sentimento de que você me relatou agora ele te fazia querer estudar mais ou ele te desanimava?

**Dias:** Eu acho que foi os dois ((rindo)). Ele no sentido de querer estudar mais no sentido de que eu precisava estudar para aplicar aquilo (+) e:: o sentimento de desânimo é também por conta de que poderia voltar no passado? (rindo) Poderia ter feito diferente nesse sentido.

**Pesquisadora:** Tanto no seu questionário quanto no autorrelato você fala que o ensino remoto foi ruim e que foram dois anos perdidos. Você pode me explicar um pouco mais de por que você pensa isso?

**Dias:** ((rindo)) Eu falo isso que foi ruim não por causa da faculdade em si, mas é fazendo uma autoavaliação minha mesmo, de que eu não me dediquei o suficiente para aprender coisas, eu não fui organizada eh e hoje em dia eu sinto falta disso. Eu sinto que que os professores eles tentavam só que eu não tinha ânimo porque era muito cômodo (+) porque (.) eu só fazia trabalho por fazer eh via via coisas na internet (.) não foi (.) quando você tá só:: mofando ((rindo)) é tipo (\*\*) ((ri)).

**Pesquisadora:** Entendi. E em relação a isso eh você acha que nesse período do ensino remoto você não se sentia professora em formação e durante os estágios foi que você começou a sentir não como um simples estudante de língua espanhola, eu sou uma professora em formação? Será que tem a ver com isso?

**Dias:** Eu acredito que sim. Eu acho que por isso que foi tão importante o estágio 3 pra mim presencial, porque foi ali que eu me senti professora mesmo. Porque no no remoto eu só tava fazendo a faculdade por fazer, só pra passar, pra acabar logo ((ri)). Então eu não consigo / eu não conseguia me ver professora. Claro que tinha algumas práticas dos professores, por exemplo fazer um plano de aula. Só que:: eu tinha alguma ideia, colocava, tava ótimo pra mim tava ótimo pro professor e era isso. Não tinha aquela prática que foi algo do estágio 3 que:: eu acho que fez toda a diferença o estágio sim.

**Pesquisadora:** Tá ótimo. No seu autorrelato ou no questionário, agora eu não tenho certeza, você afirma que não estava satisfeita com as metodologias dos professores, por quê? Como assim?

**Dias:** ((rindo)) Depende do professor. Depende. Teve uns professores que inovavam, só que tinham outros professores que passavam muitas atividades e é muito difícil você tá em casa com / porque quando você tá na faculdade você só tá focando na faculdade e quando você tá em casa você tem que focar com tudo que tá acontecendo dentro de casa, tem que criar novas rotinas. Então pra mim ah essas questões da metodologia foram o fator principal pra mim buscar sair de casa porque:: eu não tava conseguindo eh eh estudar e também fazer as coisas dentro de casa. Eu precisava focar em um ou outro ou nenhum dos dois. Então aqueles professores que passavam muitos textos, muitas atividades, eu só fazia por fazer porque tinha que entregar, já aqueles professores que não passavam muitos textos, que inovavam em suas metodologias, como gamificação eh que passavam (.) que passavam atividades que você tinha que parar um tempo, refletir eh fez toda a diferença porque eu focava e:: e:: focav / meio que deixava esquecia das coisas dentro de casa, mas os outros que tinha que ler textos (.) era muitos textos mesmo que a gente até teve que reclamar um pouco (ri) sobre isso com os professores porque tava muito cansativo, ainda mais os barulhos eh sonoro das ruas. Então não dava (\*) para focar mesmo.

**Pesquisadora:** Entendi. No questionário, você afirma que considera importante ao estudar/aprender uma língua estrangeira “o interesse” e “a vontade de aprender”, você pode me explicar um pouco mais o que você quer dizer com isso?

**Dias:** Eu falo no sentido dos estudantes eh você buscar isso nos estudantes. Claro que muitas vezes os estudantes caem lá no:: no ensino da língua de uma língua, né? Ele muitas vezes é influenciado pelos pais eh ou outras também que querem mesmo aprender uma nova língua, então eh eh eu falei como ((ri))?

**Pesquisadora:** Eh o interesse e a vontade de aprender é o que você considera importante ao estudar uma língua estrangeira...

**Dias:** Sim, isso eu considero nos estudantes dessa questão e também no professor estimular isso. Acho que a gente muitas vezes só foca “ah o estudante tem que ter isso”, mas a gente não faz nossa parte como professores. Então eu acho que por mais que aquele estudante seja obrigado a estar lá

estudando uma língua eh temos que entender o porquê dele estar obrigado e buscar eh alternativas para tentar *atraer* para a vivência do estudante.

**Pesquisadora:** Entendi. E você sente que esse interesse e essa vontade de aprender estão presentes em você? Você coloca isso em prática como importante pra sua aprendizagem?

**Dias:** Eu acredito que sim. Eu acho que principalmente depois desse terceiro estágio eh eu tive (.) eu tive a comprovação de que é importante você ter isso porque eh cada dia é um aluno novo, cada dia é uma turma nova, então são pessoas diferentes, então você, muitas vezes você tem que abarcar tudo isso em uma sala de aula (.) e o professor tem que conhecer. Eh por mais que tenha que rever eh metodologias dos professores que foram na sua ao longo da sua formação e ler textos. Eu acho que a vida do professor é ler textos ((ri)) é estudar sempre, eu falo que é formação continuada. Então eu acredito que é muito importante principalmente pra gente que tá ingressando nesse mundo do trabalho.

**Pesquisadora:** e como que pode acontecer esse estímulo do professor pra essa vontade de eh pra esse interesse e essa vontade de aprender do estudante?

**Dias:** Estímulo.

**Pesquisadora:** aí eu te pergunto enquanto professora em formação eh durante a sua vivência no curso de Letras-Espanhol você acha que acontecia esse estímulo que você fala que é importante?

**Dias:** Eu acredito que sim. Eu acho que muito por parte dos professores, de alguns professores. Eles sempre buscavam a gente inovar eh trazer novas práticas pra dentro de sala de aula. E eu acho que é algo muito importante de ser (.) do professor (.) do professor enquanto está na faculdade. Então muitas vezes a gente se inspira nos professores, então, então eu acredito que é importante.

**Pesquisadora:** Então é por isso que alguns professores despertavam esse interesse durante a pandemia e outros não?

**Dias:** Isso.

**Pesquisadora:** Entendi. Eh no seu autorrelato você afirma que em relação à aprendizagem durante o ensino remoto emergencial não houve resultado negativo, apesar das questões de organização que a gente conversou. Aí eu vou reforçar um pouco e talvez fique um pouco repetitivo, mas como você se sentia em relação a isso de não ter resultado negativo, mas também não ter uma organização? O que que isso gerava em você?

**Dias:** Eu acho que gerava um uma coisa frustrante, sabe? Poque por mais assim que eu fale “ah, não foi uma aprendizagem negativo”, mas foi ((ri)). Eu tô me contradizendo ((rindo)).

**Pesquisadora:** Não, eu não acho que é uma contradição, eu só quero entender mesmo de onde vem isso ((rindo)).

**Dias:** Porque eh comigo foi um pouco negativo por conta / meio que a organização afetou um pouco essa:: eh (+) calma aí ((ri)) eu esqueci a palavra ((rindo)). Eh meio que o ensino afetou essa aprendizagem, mas eu não acho que foi tão negativo porque os professores tentavam. Então algo eu tirei disso eh...

**Pesquisadora:** Entendi...

**Dias:** (rindo) eu não sei se deu pra entender ((ri)). Eu tirei disso, não tão vago assim. Eu acho que por conta do estágio eu tive que rever muita coisa, então em muitas coisas eu me inspirei de professores enquanto estava no ensino remoto, por exemplo muitos jogos, muitas metodologias acabaram que me inspiraram

**Pesquisadora:** Você acha que o estágio supervisionado foi uma espécie de divisor de águas, a gente pode falar assim?

**Dias:** (assente com a cabeça) Foi, principalmente o 3 foi. O 2 eu acho que foi um pontapé porque:: mas não foi tanto por conta que a gente não teve tanto aluno, mas o o 3 foi. O 2 eu acho que não foi tanto por, o 1 na verdade, não foi tanto por conta de ter sido só observação. Mas quando você coloca tudo aquilo que você aprendeu na, principalmente com os professores, na prática, eu acho que é mais enriquecedor.

**Pesquisadora:** você diz que pretende fazer uma complementação de espanhol, um curso, uma continuação, no seu questionário. Você considera que vai ser uma ação importante pra sua aprendizagem?

**Dias:** sim, porque eu vi que nesses dois anos eu perdi muita coisa, muita coisa em relação ao espanhol. Eu perdi, eu acho que na questão da pronúncia, de questão gramatical também. Porque no ensino remoto os professores focaram muito na gramática, eu vi essa, essa, essa observação. E foi algo que ficou muito cansativo, então por mais que eles passassem atividade de fixação era muito difícil você ficar lá focada. E aí agora eh quando eu fui pra prática eu senti a necessidade de buscar um curso, algo assim pra voltar nos conteúdos anteriores e também pra reforçar esses conteúdos que foram perdidos nesses dois anos.

**Pesquisadora:** então essa questão da oralidade da língua espanhola eh como foi pra você lidar com isso durante o estágio supervisionado 3?

**Dias:** foi muito difícil, porque como no:: foram dois anos, né, meio que perdidos na questão da língua. Então no estágio 2, no estágio 3 na verdade eh eu ficava um pouco perdida. As vezes falava o português porque era mais cômodo pra mim e só passava o conteúdo em espanhol. Então eu via, no estágio 3 eu via a necessidade de de voltar e aprender melhor certas coisas. Ainda mais na questão da oralidade que eu não me sinto eh confiante 100% eh em falar a língua espanhola e:: de falar alguma coisa errada e os prof / e os alunos falarem “ah isso não tá certo” e:: passar essa informação errada que eu acho que é muito prejudicial pros alunos. Então eu acho que a questão da oralidade, nem tanto da escrita e nem da de leitora, né? Mas nessa questão da oralidade eu acho muito importante pra um professor, então por isso que eu quero fazer esse curso pra complementar.

**Pesquisadora:** e para se preparar pra essas aulas do estágio quais foram as suas ações em relação à oralidade? Por exemplo, você tinha que passar pelo menos o conteúdo em espanhol, então como era essa preparação?

**Dias:** eu fazia roteiros com as minhas falas. Só que por mais que eu faça roteiros, por mais que eu tenha, estude o que eu vou passar eh para os alunos eu ainda sentia a dificuldade, porque muitas vezes as coisas fugiam do meu alcance. As vezes o estudante perguntava e aí eu não sabia e eu acho que por isso que foi tão importante eu fazer em trio, porque quando eu não sabia alguma coisa eu passava pra outra, pra uma outra amiga e:: e assim por diante. Mas eu vejo que eu quando eu for pra sala de aula eu não vou ter uma outra pessoa, vai ser só eu ((ri)). Então e se eu não conseguir responder? Aí por isso que é muito importante dos professores, das rodas de conversa dos professores porque eles falavam “oh, você não é detentora de todo o conhecimento, então se você tiver com dúvida fala assim ah vamos pesquisar aqui”. Mas mesmo assim eh mesmo pesquisando, mesmo criando essas alternativas, eu vejo que é importante eh trabalhar um pouco nessa oralidade, principalmente porque eu vou tá sozinha, não vai ter ninguém, vai ser eu e Deus ((ri)).

**Pesquisadora:** Pra finalizar, o que você pode me falar assim resumidamente sobre essa experiência, só pra gente fechar de ensino remoto e agora de ensino presencial, o que que fica dessa experiência, o que você achou importante, como você se sente enquanto professora em formação?

**Dias:** Eh eu vejo o quão importante é você olhar eh pros alunos, você observar as dificuldades dos alunos, você trabalhar em cima dessas dificuldades. Eh uma coisa que eu achei importante eh a questão do diálogo com os estudantes eh se adentrar no meio deles, por exemplo no meio tecnológico então, é muito importante você tá dentro desse meio, você se basear suas aulas no meio tecnológico. Não tirei / assim eu tirei do ensino remoto essa questão tecnológica que a gente teve que se adentrar nesse nesse meio. Então muitos professores criaram novas metodologias a partir disso, e o que eu tiro de positivo do ensino remoto é isso. E o que eu tiro de negativo também é a questão da minha organização, que não teve no meu aprendizado, que também não foi um dos melhores, mas que me fez refletir eh no meu ensino presencial, que é algo que eu tive que trabalhar pra conseguir lidar com tudo, porque eu tive que eu continuo trabalhando, então eu tive que ter essa organização. E:: qual era a outra pergunta?

**Pesquisadora:** Seus sentimentos, suas ações...

**Dias:** o meu sentimento no ensino remoto era de acomodação, de não me sentir preparada e agora eu tô mais confiante. Eu acho que eu fiz essa autorreflexão minha e eu estou disposta a mudar isso e:: e acho que é isso.

Agradecimentos.

## APÊNDICE F – TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA PARTICIPANTE DANDARA



Universidade de Brasília – UnB  
 Instituto de Letras – IL  
 Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET  
 Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PPGLA  
 Pesquisadora: Thalita Sally Travassos de Santana  
 Orientador: Prof. Dr. Yûki Mukai

### TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA PARTICIPANTE DANDARA

**Pesquisadora:** Hoje é dia 22 de agosto de 2022. Vamos iniciar agora a entrevista com a participante e agora são 10h30 da manhã. Podemos começar?

**Dandara:** Sim.

**Pesquisadora:** Então vamos lá. Como foi para você cursar 4 semestres do curso com o ensino remoto emergencial?

**Dandara:** Olha, foi muito difícil porque a gente lidava com as questões nossas do dia a dia e ainda com as questões dos nossos amigos, aqueles que de alguma forma chegavam a verbalizar alguma coisa, né? Então, a primeira coisa foi o medo. O medo de não dar conta, o medo da pandemia eh ah o receio de perder alguém da turma, né? Eh e como a gente ficou sabendo de, de certa forma, foi uma orientação da reitoria não divulgar as mortes, nem de discentes, nem de docentes, nem de técnicos, então a gente ficava naquela apreensão. O outro sofrimento foi tornar o seu ambiente de casa em ambiente de estudo (.) porque, por exemplo, eu particularmente moro num espaço pequeno, eu moro com meu filho, então às vezes ele precisava (\*) e a câmera estava ligada eh você tinha preocupação do que tava aparecendo. Eu particularmente acabei fazendo lives que acabaram eh sobrecarregando o meu trabalho da faculdade. Eh tivemos que lidar também até com os professores que também estavam sofrendo, né? Aqueles que tinham uma intimidade maior com a tecnologia que já tinham uma organização do trabalho pedagógico mais tranquilo, foi ótimo. Foi assim, foi menos traumático, mas aquele que também tinha essa dificuldade foi muito difícil. Eu cheguei a enviar até um e-mail pros professores em relação aos PDF, porque a gente tem uma amiga que ela esperava o pai chegar do trabalho pra poder ler algum material no celular e às vezes não dava, porque o banco de dados não dava, né? Não era o suficiente, e ela mora em outro estado, ela mora em [...], então, para ela se locomover de [...] para o campus para recorrer a algum auxílio e tal, e o medo? E a questão financeira, né? Porque a gente às vezes ignora o (\*) “como é que a pessoa não tem o dinheiro da passagem?” Então, assim, é como se eu / eu vou usar a metáfora da “pedra no lago”, né? Eu era o centro, mas eu acabava sentindo também esses outros, esses outros problemas que reverberavam porque no início a gente criou, né, felizmente, a gente veio de uma turma que tinha esse vínculo afetivo muito forte, esse compromisso com o outro muito forte, essa camaradagem muito forte, então acabava sofrendo também, não só aquilo que a gente / as dificuldades pessoais, mas as dificuldades dos outros, né? Eu particularmente eu só consegui graças a esse apoio dos meus colegas, senão eu não sei se eu teria conseguido.

**Pesquisadora:** Sim. E como você se organizava para as demandas do curso durante esse período de ensino remoto emergencial?

**Dandara:** Bom, eu tinha aqui, né, esses calendários ((mostra os calendários)), empregados tudo na minha frente, né? Às vezes um post it. A gente tem um grupo no WhatsApp que as meninas vão lembrando “ah cê lembrou que é até hoje, 23h59? Você lembrou daquela atividade? Meu Deus eu tinha esquecido!”. Facilita muito aquele professor que deixa aquele ícone pra gente ir clicando o que conseguiu fazer ou aquele que organiza em blocos, né? Então eh eu, por exemplo, nós tivemos um problema recorrente dos professores, que pode parecer uma bobagem, mas o professor que tinha dificuldade o que é que ele fazia, ele pegava uma tela do PowerPoint e descrevia a atividade e colocava esse link, essa página, ali na naquele no NEAD\*, né? Quando você abria, você que de repente que é pobre, está com / que não está com seu PowerPoint habilitado, você não tem acesso. No celular, às vezes você não tem acesso, então às vezes, assim, até o professor eh pode ser uma questão simples, né, da:: da tecnologia, da informática e tal de software, não sei, mas que inviabilizava o aluno o acesso

---

\* NEAD: Ambiente virtual de aprendizagem – EAD do Instituto Federal de Brasília.

a atividade por uma dificuldade dele, porque ele não teve tempo de, de repente ele não teve um amigo que fizesse desenvolvesse o espaço NEAD junto com ele, enfim por todas essas questões. Então isso eh atrapalhava a nossa organização, né? A nossa organização era tanto individual como coletiva, porque às vezes escapava alguma coisa.

**Pesquisadora:** Entendo. Agora em relação à língua espanhola, né, como que ficou a sua aprendizagem de língua espanhola durante o ensino remoto emergencial?

**Dandara:** Ai, professora Thalita, essa é a questão mais delicada de todas, porque (.) ainda bem que é gravado e tem, digamos assim, pseudônimo (+) Porque a gente parou no momento em que a gente ia aprofundar, certo? A gente teve toda a base eh de língua espanhola e a gente ia aprofundar.

**Pesquisadora:** Uhum.

**Dandara:** Né? Na verdade, eu que nunca tinha estudado a língua, eu, quando eu adquiri essa consciência fonológica que eu ia aprofundar (.) não teve mais nada, infelizmente, não teve mais nada. Pra ter ideia, assim, justamente por conta dessa dificuldade eh o professor, a professora até queria aprofundar, mas ela não tinha lastro porque ela tinha a pandemia e tinha a questão do:: trânsito ou mesmo da da competência tecnológica dela. Depois nós viemos pra Língua Espanhola 5, que foi praticamente um desastre.

**Pesquisadora:** Por quê?

**Dandara:** Por quê? Porque nós recebemos uma gramática, né, uma, uma gramática grande eh em que a gente tinha acesso ao arquivo da gramática, gramática não pode ser baixada, mas ela pode ser consultada e a gente recebeu uma folha de resposta. (+) Então, a gente recebeu os exercícios pra fazer e:: recebemos as indicações dos exercícios que a gente tinha que fazer e que tinham re que ser respondidas naquela folha, naquela lógica. E nós tivemos pouquíssimas aulas, né? Pouquíssimas aulas. E:: e o nosso / e aí a gente teve que pedir ajuda àquelas pessoas que já tinham algum domínio da língua espanhola e eu vejo que a gente acabou sufocando esses que têm domínio. Eh eh por exemplo, a gente, a gente pressionou demais [...], [...], pressionamos demais a própria [...]. Todas as pessoas que tinham lastro maior que a gente, elas acabaram sendo, como é que eu posso dizer (.) sufocadas, porque a gente ligava, eu mesma enchia o saco, ligava, mandava “como é que é isso? Como é que aquilo?” Então a gente não aprendeu praticamente nada. A gente se ajudou para resolver os exercícios. Por fim, todo mundo descobriu que tinha, lógico, todo exercício tem lá no final da página, todas, todas as perguntas, as perguntas respondidas. As pessoas desistiram de aprender, de bater cabeça, faziam as atividades assim e eram atividades / porque tem essa coisa da estimativa também, eram exercícios que às vezes levavam / como a gente tinha que entregar sempre domingo às 23h59, era exercício que você começava a fazer na sexta-feira, mesmo copiando as respostas, mesmo tentando responder, você levava no mínimo uns três para fazer. Era muita coisa. E aquilo causava uma raiva muito grande nas pessoas, né? Porque a gente é uma turma que tem esse comprometimento, muitas pessoas ficaram muito, como é que eu posso, descrentes, né? E e:: justamente começaram a sofrer com essa realidade, essa expectativa, né? Porque, na verdade tiveram uma expectativa muito grande. Fomos traídos pela pandemia e depois fomos traídos pelas circunstâncias dos nossos professores, a gente não tá culpabilizando ninguém, porque cada um estava na (\*) sua circunstância, com seus problemas. E aí a nossa realidade ficou muito distante da expectativa que a gente tinha, daí incluindo também a minha, né? Eh porque a gente conversava muito sobre isso. Desespero total. Então a gente tinha as aulas e tinha uns momentos de desabafo no WhatsApp, às vezes era um monte de conversas durante a aula ou diante de “oh professora mandou avisar que não vai ter aula”. E não houve reposição (\*). É, então assim, eu acho que Língua Espanhola 5, a gente sofreu muito. E depois, quando a gente voltou para a Língua Espanhola 6 agora presencial, mas tendo / nós tivemos também uma greve, nós tivemos uma, uma, uma parada no campus por conta do do número de de de contaminados da Covid, né? Então, essas paradas também nos prejudicaram em Língua Espanhola 6. E aí, de alguma forma, a gente jogou também ah uma expectativa muito grande em cima dessa professora (+). E, mas ela também não podia dar conta de um semestre desse de tudo, ela optou por focar um determinado conteúdo, ou seja, ela focou eh na nossa produção escrita, né? Porque a gente não tinha passado por esse processo de escrever um texto em espanhol e ter uma devolutiva, ter um feedback efetivo, porque a maioria dos cursos que eu fiz / eu jamais tive acesso às minhas provas, principalmente em cursos. Eu não sei porque essa prática do ensino de língua. E eu acho assim que mesmo a gente sofrendo, mesmo a gente não tendo ganho tudo que a gente tinha que ganhar eh ter o retorno dessa produção escrita para mim, esse feedback, escrever sem nenhuma consulta, separar um laboratório pra gente escrever, sabe? Depois corrigir isso, apontar isso, depois a gente volta no texto, reescreve, pra mim, isso foi fantástico porque pelo menos deu aquele alento “Meu Deus, eu aprendi alguma coisa”.

**Pesquisadora:** Aham.

**Dandara:** Eu consegui produzir esse texto, né? Então assim, ela não deu conta de tudo e automaticamente, junto com Língua Espanhola 6 a gente estava no estágio. Então a gente assumiu,

no meu caso, eu assumi um na turma, junto com 2 colegas de um curso FIC<sup>\*\*</sup>. Então, pra dar conta de todas as lacunas que ficaram, sexta-feira eu não dormia. Eu não dormia por quê? Porque eu ia rever o planejamento da sequência didática que foi aprovada pelas professoras do estágio, depois eu chegava em casa de tarde e eu ia pro YouTube. YouTube, YouTube. Eu vi um vídeo, via outro. Às vezes a gramática não satisfazia aí ia no dicionário. E a gente, todo mundo do estágio, ia dormir 2, 3 horas da manhã, no outro dia a gente tinha que estar antes das 8h da manhã no no:: no campus [...]. Além da dificuldade das meninas não terem acesso, eu moro aqui na na [...], então elas ficavam me esperando no [...] shopping. Eu ficava / Eu acordava às 6 e 6h30 eu já estava desesperada porque eu sabia que algumas já tinham chegado ou do [...], ou do [...], ou de [...], ou ou de [...], porque o acesso ao campus também (\*\*). Então a gente teve um semestre muito difícil e que a gente teve que vencer eh a língua espanhola, por nós mesmos.

**Pesquisadora:** Entendi. Eh no seu questionário, você fala também dessas lacunas que foram criadas, né? Durante o ensino remoto emergencial. Você pode me falar um pouco mais quais foram essas lacunas?

**Dandara:** Eu acho que essas lacunas são muito em relação a:: à nossa leitura, porque a gente lê textos em outras disciplinas, mas nós não tivemos experiências de leitura durante o ensino de língua espanhola. Nós não tivemos um acompanhamento assim / Eu sei que a gente tá numa abordagem comunicativa, mas como nós somos professores, em formação muitas questões da / muitas questões da da pauta da língua mesmo, né? Eh os verbos, os marcadores temporais, eh preposições, Várias coisas não foram, né? Tanto é que eu eu recebi no meu próprio texto, né? Eh isso que coloquei no texto, eu coloquei o *i griega* igualdade e a professora falou, olha [...], a palavra que começa com *i* você não pode colocar, você tem que colocar *e*. Então eu fui aprender isso que era uma regrinha básica que poderia ter sido aprofundada eh na produção escrita. E aí eu fico pensando que tantas outras coisas, que tantas outras lacunas que eu poderia ter aprendido eh se realmente não fosse a pandemia?

**Pesquisadora:** Entendo. E aí fazendo o gancho eh você fala no seu questionário que algumas dúvidas que não eh não foram sanadas durante o curso, né? Que você pretende cursar eh um curso de idioma, né, de língua espanhola por fora, por conta dessas dúvidas que não foram sanadas. Quais tipos de dúvidas foram essas?

**Dandara:** Olha, eu acho que é muito em relação a construção mesmo, né? A construção da língua espanhola, porque a gente leva para a língua espanhola muitas construções da nossa língua materna. E aí a gente fica com a impressão que é só você fazer esse (.) essa transposição e que vai dar certo, não vai dar certo, né? Então uma das advertências que nós tivemos com uma professora é que, por exemplo, o espanhol, as pessoas conjugam todas as pessoas. Nós, nós, brasileiros, é o quê? Se a gente dominar o:: o eu e o nós, nós vai, eu fui, tá tudo ótimo, a gente se comunica, mas se a gente não tiver realmente no domínio da língua, como ela se estrutura, né, eh a gente não consegue. Mas, ao mesmo tempo, a gente acaba fazendo:: eu não sei nem se isso é bom, a gente acaba fazendo meio que um um pedido de perdão para a gente mesmo “ah porque teve a pandemia”, “ah porque o estudo de língua, é isso mesmo, a gente pode aprender depois essas lacunas”, “assim, vocês estão sendo muito rigorosos com vocês mesmos” e tal. Mas eu vejo assim que pra ser docente eh é lógico que cada um vai querer buscar essa base, vai querer se aprofundar. Como a gente foi obrigado a fazer no estágio.

**Pesquisadora:** E como você se sentia, ou se sente, por não ter, se não todas, a maioria das suas dúvidas esclarecidas durante o curso?

**Dandara:** Olha só, acho que eu senti isso muito no estágio quando eu tava lá na frente pra falar com aqueles estudantes que nos (\*) assim que nos viam ávidos, né? “Nossa, eu tô no espanhol básico que eu vou aprender um monte de coisa”. Lógico que o curso em 10 encontros, cada encontro era um desafio e em particular, as pessoas diziam assim “ah [...], mas você já tem experiência com a docência, cê não vai sentir problema nenhum”. Claro que eu vou sentir, porque ensinar uma língua é totalmente diferente de qualquer outra coisa, porque primeiro, você tem que dominar o conteúdo. A postura de um professor de idiomas é outra, gente! Não é de um alfabetizador como eu fui ou de uma formadora de professores, é outro contexto, é outra lógica, é outro tempo, são outras pessoas. Então você não tá pronto praquilo. Então me senti assim, super fragilizada, porque como eu vim de uma carreira que os / que eu tinha domínio, então me sentia insegura, fragilizada, “será que eles estão entendendo mesmo?” “Será que eu estou pronunciando corretamente?” “Será que eu estou escrevendo corretamente?” Né? Eh inclusive, teve uma:: a gente numa das nossas últimas atividades, eu nem sei se está no meu celular, mas depois eu posso até te mandar que eu fotografei. Eh ainda bem que nós éramos 3 em sala, assim, tentar reestruturar a frase de um aluno, por exemplo, “será que eu tô fazendo na estrutura certa?”, “será que eu tô propondo?”, “será que eu não tô invadindo?”, né? Então, assim, por que você não / você estuda uma coisa, mas chega lá aluno perguntar outra, “por que isso é assim?”

---

<sup>\*\*</sup> FIC: cursos de Formação Inicial Continuada ofertados pelo IFB.

**Pesquisadora:** Uhum.

**Dandara:** Né? Então eh e eles vão colocando dúvidas mesmo, né? Porque eh por exemplo, eh eu não falo *yo soy casada* é *yo estoy casada*. Aí ele vai perguntar porque, eles perguntam “por que que é assim”, né?

**Pesquisadora:** Uhum

**Dandara:** Então, assim, você tem que ter um argumento pra explicar. Então assim foram várias coisas, né, que tanto é no estudo do alfabeto, não sei se você vai querer até receber, eh eh eu tive também um problema no estágio que os meus professores de estágio sabiam, né? Porque eu fui nos 10 encontros, mas as minhas colegas não foram. No início do estágio, uma das minhas colegas até sugeriu que eu desistisse por que eles não gostaram muito da minha presença ali, né? Porque a gente...

**Pesquisadora:** Quem não gostou da sua presença?

**Dandara:** As minhas 2 colegas, porque as minhas 2 colegas de estágio, elas vêm de outros semestres. E eu vejo que tem um / eu senti no estágio uma coisa que não é nem da minha história, eu, eu não sei se, que se:: se você até como professora do campus sentiu isso, elas vêm de uma história de:: de infelicidade com a instituição, e com o curso e com os professores. E de alguma forma queriam me contaminar com essa infelicidade de fazer uma coisa de qualquer jeito. Então, pra ter ideia, todos os 10 slides das aulas fui eu que fiz, porque o campus não tem internet, então você tinha que fazer o material, salvar no pendrive, levar, né? E eu fui aconselhada por uma delas, “se você está exigindo tanta coisa por que você não desiste do estágio?”. E depois eu encontrei uma colega que desistiu por conta dessa:: dessa fala dessa mesma colega, né? Eu falei “olha, a recíproca também é verdadeira, se você se sentiu incomodada comigo”, até falei pra [...], “[...], acho que eu vou trancar esse estágio”, ela falou “cê não vai trancar não”. E eu falei pra ela “se você se sentiu incomodada na forma como eu vejo a sala, como eu quero planejar as aulas, a recíproca também é verdadeira, você também pode desistir ou pode pedir pra mim mudar ou você mudar de trio, não tem problema”, né? Então ainda tive esse problema dessa incompatibilidade de concepção, de educação, de ensino, foi terrível isso. Terrível.

**Pesquisadora:** Entendo. E aí, então, já que a gente entrou nessa questão do:: estágio, depois eu volto com algumas questões sobre língua espanhola, mas já passando pra gente fazer uma linha do tempo, como vocês / como foi a sua experiência com as disciplinas de estágio supervisionado durante o ensino remoto emergencial? Pra depois a gente chegar no do presencial.

**Dandara:** Olha, eu acho que eu fui muito sortuda, de alguma forma eu fui sortuda, de alguma forma, enfim, eu comecei o estágio na escola pública com um professor FANTÁSTICO, FANTÁSTICO, então assim, então aquele professor, ele me impregnou dessa responsabilidade com a língua. Eu já tinha uma responsabilidade com o magistério, então ele me impregnou com essa responsabilidade da língua. Então eu comecei numa escola pública na [...], no [...], com os primeiros anos e algumas turmas de segundo. Enquanto o pessoal tava fazendo estágio remoto, eu tive a oportunidade que a escola pública voltou primeiro, eu tive a oportunidade de ter um momento do meu estágio 1, presencial, de ver os meninos voltando, eh alguns voltando por causa do lanche. Eh eu encontrei 2 alunos, um venezuelano, um colombiano, né, que são / que praticamente tiveram que vir para o Brasil, né? E:: e que sofrem essa coisa de serem estrangeiros, né? Morando, inclusive na:: na periferia da periferia e com uma dificuldade enorme para chegar na escola, com a dificuldade de se adaptar e tudo. Então assim (.) e vendo aquele professor que:: que eu assisti ele, ele me disponibilizou todas as aulas dele do Google Drive e eu tive a oportunidade de vê-lo eh atuando online e atuando presencial e perceber que eram 2 atuações fantásticas, né?

**Pesquisadora:** Como você se sentiu com essa, essa possibilidade, né, de ver essa atuação, porque o estágio 1 é observação, né?

**Dandara:** É, é observação.

**Pesquisadora:** Então já teve essa diferença dos seus colegas que estavam no online...

**Dandara:** Sim.

**Pesquisadora:** Você estava nos 2 como, como você se sentiu com essa experiência?

**Dandara:** Eu me senti de alguma forma privilegiada e:: muito feliz por conhecer / por de pronto conhecer um professor atuando no ensino médio com tanta competência, assim, eu me:: me considerei sortuda e ter conseguido, de ter essa experiência e ter essa recepção dele, né? Essa abertura que eu tenho até hoje, né? Ele é um professor fantástico. Então, me senti lisonjeada eh e aí eu fiquei com uma expectativa muito grande em relação ao estágio, muito grande mesmo, eu falei “nossa, eu vou poder aprender muito com esse professor, pá pá pá, pá pá pá”. Só que aí veio a questão dos dias e veio a questão do estágio 2. E o professor, por uma infelicidade, ele entrou de atestado. Aí minha professora de estágio 2 falou assim “[...], a gente não sabe quando esse professor vai voltar, você corre o risco de não concluir a sua carga, então você vai ter que ir pra outro grupo”. E aí eu fiquei muito triste, muito triste mesmo. Mas em contrapartida eu me senti assim, como se pegando o bonde andando, porque aí eu não tinha participado do projeto interventivo do estágio 1 desse desse desse professor e aí, no caso



eu fiquei com o professor [...] lá no [...], né? E depois eu tive a graça de ir eh no estágio 2, trabalhar com o professor [...] do IFB que é fantástico. E eu aprendi MUITO. E aí eu vi de novo uma pessoa mais hiper mega dominando a tecnologia, como tudo e as / não só tecnologia, mas as metodologias, porque ele trabalha com metodologias ativas, basicamente trabalha com aula invertida. E eu ficava encantada como é que ele conseguia nos acompanhar. Ele acompanhou, ele tinha deixa eu ver, eu, [...], [...], [...] e [...]. Ele nos acompanhava de perto. Nosso desempenho, nos inserir. Eu acho, inclusive, que era um professor que teria condições de dar uma formação para professores que recebem estagiários de espanhol, ele é simplesmente uma figura, né? E, por incrível que pareça a gente tinha reuniões no sábados que iam das 14h às 17h e todos ali frequentes, então assim, foi um cara que eu aprendi muito, muito, muito, muito e uma pessoa que não sonou nada, os registros que fazia, os diários que fazia, o tipo de acompanhamento, acompanhava o nosso planejamento, elaboração do nosso material. Então assim, eu fui obrigada a aprender um monte de coisa, por exemplo, eu e [...] ficamos / eu fiquei com duas turmas, né? Porque eu não tinha aula na quinta-feira, já tinha feito esse componente, então pude acompanhar duas turmas. Então, teve um dia que ele falou assim “ó, você e [...] vão fazer um Google Forms aí”. A gente não sabe nem por onde passava, a gente teve que aprender. Então assim, ele lançava aqueles desafios pra gente, mas ele não deixava a gente sozinho. E eu vejo assim que com um trabalho hercúleo pra ele, sabe. Fantástico o professor.

**Pesquisadora:** Entendi.

**Dandara:** Então me senti muito como eu me senti potente, porque eu estava aprendendo, e não era um professor que estava me julgando. Entendeu? Ele não me julgou. E:: eram pessoas totalmente diferentes, né? Ele tinha 5 universos pra administrar e ele soube muito bem fazer isso. Então eu vim desses dois estágios intensos em que eu aprendi muito e depois eu fui para o estágio 3 que foi um conflito.

**Pesquisadora:** Entendo.

**Dandara:** Porque olha porque eu não encontrei um ambiente, uma ambiência. Eu tive que construir a minha ambiência e a professora de estágio falou “[...], eu conheço essas duas colegas, então faz o seguinte, faz a sua parte, não bate de frente, tal. Tenta argumentar”. (\*) Então, assim, um exemplo, independente da minha vontade, elas adotaram um livro. Bacana. [...]. Mas adotaram o livro, mas não usaram o livro com os estudantes, não tiveram cuidado de baixar, então assim, mesmo eu sendo contrária ao livro, eu coloquei no Google Classroom o livro, fiz algumas relações, por exemplo, “oh gente se vocês quiserem saber sobre *salud y enfermedad* tá em tais páginas, tais páginas, tais tais”. Assim, então, era (.) foi uma coisa, assim, ruim, né? Porque eu tive que eh já que, já que estávamos 3 (\*) eu tive, eu tive que acatar e de certa forma trabalhar, porque eu acho que tem que ser assim, né? E aí o bom foi que, foi que no final, né, o pessoal / elas reconheceram que de alguma forma eu ajudei, e terminamos o estágio não com aquela nota que eu esperava, mas terminamos, né, porque eu não tenho muito essa preocupação com a nota, bom aprendizado não tem nada a ver com nota. Então assim, pra mim, terminar o estágio 3 foi a maior das batalhas, diferente dos outros dois estágios em que eu tava acompanhada, em que eu tinha outros desafios, mas que eu também estava numa situação mais confortável.

**Pesquisadora:** Ótimo. Eh eu recebi um aviso aqui de que a grava / de que a reunião pode ser interrompida. Não sei se por questão de tempo, mas qualquer coisa eh a gente se comunica por WhatsApp...

**Dandara:** É, mas aqui só, é aqui, só tem 34 minutos.

**Pesquisadora:** Eh eu não sei. Qualquer interrupção a gente se comunica por WhatsApp e volta, pode ser?

**Dandara:** Tá, pode ser sem problema.

**Pesquisadora:** Eh essas questões tecnológicas ((ri)). Eh só pra ficar mais claro, o estágio 1 foi observação.

**Dandara:** Sim.

**Pesquisadora:** O 2 foi a observação e prática, é isso?

**Dandara:** Eh participação e Regência.

**Pesquisadora:** Ah participação e regência, e o 3 só regência?

**Dandara:** Isso. Só regência.

**Pesquisadora:** Então...

**Dandara:** E elaboração de material didático. Eh no caso específico do FIC, ele tem 3 momentos, então a gente teria que disponibilizar pelo menos 3 horas de atendimento aos estudantes, né? E aí a gente criou um WhatsApp pra que a gente pudesse acompanhar, uma das minhas colegas ficava na segunda, a outra na quarta e eu na quinta, sempre das 14h às 15h, sempre que os alunos tivessem / o estudante tivesse alguma dificuldade eles nos procurariam. Fazer um repositório desse material no Google classroom e mais as horas presenciais. Então era essa dinâmica, esses 3 momentos do curso, né, de

você disponibilizar materiais no Google Classroom pra pra aprofundar atividades, o próprio material da aula presencial e esse atendimento do aluno, né, 3 vezes por semana, por 1 hora, e as aulas, que eram das 8h ao meio-dia.

**Pesquisadora:** Entendi. Então eh mais para frente teria uma pergunta sobre a experiência com estágio supervisionado durante o ensino presencial, mas eu acho que já:: já abarcou, já tá bem completo já. Bem, retomando a língua espanhola, né, eh como você se sentiu durante esses 4 semestres de ensino remoto emergencial em relação à língua espanhola?

**Dandara:** Eu me senti:: como eu já disse eh fragilizada porque eu não tinha todos os elementos pra entender, eu não tinha o professor, né? Eh o professor, ele também tava mexido, ele também tava impactado, ele também tinha os problemas dele e às vezes o professor verbalizava “olha, gente, me desculpa, mas eu queria ter feito isso, mas não deu, eh se eu estivesse presencial, seria diferente, eh a gente poderia aprofundar nessa

questão, mas por aqui não dá”. Porque uma língua espanhola, ela teria que ter todo mundo de câmera aberta, se a gente abrisse a câmera às vezes caía, né? Eh outra coisa, o professor teria que acompanhar de repente a nossa pronúncia, aí você tinha colegas que não queriam falar ou mesmo quando você falava e você, você também era aquela pessoa chata que ficava tomando turno de fala das pessoas, né? E eram sempre as mesmas pessoas que tinham dúvidas, né? E às vezes as dúvidas que as pessoas tinham não eram as mesmas minhas ou não era dos outros colegas. Então assim, pro professor e pra nós, foi muito difícil, porque a gente se sentiu meio que não sei se o termo é esse, meio subtraído. Porque quando você tá numa aula, você, você já pensa assim “nossa, eu vou aprender”. E quando você sentava (\*) de 8h, no caso das aulas de língua, pelo menos até 11h30, era muito cansativo. Porque às vezes o professor ele tinha que retomar uma questão, dar um aviso da reitoria, dar um aviso da coordenação, e aí quando ele entrava para introduzir aquele conteúdo, já tava todo mundo cansado, enfadado, alguém já tinha caído com os dados, a internet de alguém já tava instável, já tinha cachorro latindo, sabe? Então era uma loucura. Às vezes quando o professor chamava, “leia”, ele percebeu que tava na tela, isso eu tô tentando lembrar, né? Estava na tela de repente com livro, né, [...] e aí ele tava ali com um exemplo eh ele buscava essa participação, “fulana, eh leia esses pra mim”, “ah professor agora não dá porque eu estou sem microfone” (\*\*) “eu tô não sei o quê” a pessoa, digitava no chat. Ou então eh “fulano, leia”, “oh professor eu vou ler, mas eh meu cachorro tá latindo” ou às vezes a pessoa abria o microfone e tava rolando uma:: uma discussão, um barulho dentro da casa dela. Então tudo isso tomava tempo do professor, tomava tempo das pessoas, então mesmo quando ele, quando ele ia pro coletivo apresentando, ficava cansativo, quando ele ia tentar essa participação ele esbarrava nesse monte de:: de variáveis. Então você imagina a agonia da gente, então a gente já, às vezes, já ia com a sensação de que a gente não ia aprender mesmo e que a gente tinha que se virar ou com um colega mais próximo, ou indo pro YouTube, ou tentando conversar. Eu em especial, eu tenho um professor fantástico porque o meu filho, ele tem muita, muita, como é que eu vou dizer, facilidade com línguas, ele é um autodidata, ele aprendeu japonês no início, sozinho. Por conta dessa minha luta com o espanhol, ele acabou aprendendo alguma coisa, virando meu parceiro. Então assim, eu tinha eh duas pessoas que eram minhas professoras de imediato que é a [...] e a [...]. Eu tinha uma dúvida e falava “gente como é que é isso?”. A própria [...] falava “não [...], qualquer, qualquer coisa você me fala, você me liga”. Aí ela às vezes falava assim “você quer que eu mande meus exercícios pra você, pra você copiar?” Eu falei “não mande, deixa eu tentar ver se eu dou conta”. Então assim, e além das outras disciplinas que estão junto com a língua espanhola, né? Agora, minha grande alegria nisso tudo, se é que eu posso dizer, porque a gente também tem que falar das coisas boas, né?

**Pesquisadora:** Claro.

**Dandara:** Foi eu ter que foi eu ter conseguido ler (.) todo, né? Em espanhol, o livro eu até coloquei a data aqui ó, 15/07/2021. Eh consegui ler esse romance do [...] ((mostra o livro)) que é [...]. Então quando eu consegui que eu comecei a tentar ler no PDF, PDF muito ruim, que eu sempre pedia pros professores, “gente, por favor”. Aí eu peguei fui no sebo e que eu achei esse livro e eu falei assim, “[...], eu vou ler, nós vamos apresentar esse” ((ri)) Oh o livro como é que tá. Então assim, quase que eu choro, viu, professora Thalita, agora, viu, fiquei emocionada. Aí eu consegui ler esse livro, falei “gente, então não tô de todo perdida, né? Não tô de todo perdida”. Consegui ler esse livro e aconteceu um evento muito engraçado. Eu vou ter que te contar pouco, pode ser né? ((ri)).

**Pesquisadora:** Pode contar.

**Dandara:** A gente / ah eu tenho uma prima que combate, né, a violência doméstica, combate os direitos humanos e tal e muitas vezes a gente tem que combater isso dentro da própria casa. E aí a minha nora, ela tem uma sobrinha e ela ia se casar. E aí a minha, a sobrin / a minha nora, o combinado era o seguinte: o noivo ia fazer a despedida de solteiro em [...]. E a noiva ia fazer despedida de solteiro em [...]. E essa menina, a [...], ela conseguiu reunir amigas que ela estudou do ensino fundamental, veio uma menina até da [...] se você quer saber. Ela conseguiu reunir a tia, que é a minha nora, né, que é

que é a tia dela, a:: a mãe e a irmã e mais essas, essas 12 amigas em [...]. E o meu filho, pra minha surpresa, falou assim "eu não vou", que ele ia ser padrinho também, "eu não vou pra [...] que eu não tenho intimidade com o noivo", não sei o quê, não sei o quê, "eu acho um absurdo você viajar sozinha, você tem que levar o [...]". E aí eu falei pra ela "não vai não, não vai levar não, ele vai ficar, você vai sozinha porque quando" / que meu filho é atleta, né, é funcionário do [...], tantas viagens essa moça fez com esse menino recém-nascido. "Então você, você vai sozinha". Mas ele já até hoje ele jamais falou isso comigo. "Você vai sozinha". E aí ela viajou e eu falei "e você, vai ter a oportunidade de deixar ele cuidar do filho dele. Eu vou levar para escola, eh tudo e tal" e ele foi. Ela viajou numa quarta-feira. Quarta-feira ele não falou comigo, quinta-feira ele tava com a cara feia, né? A gente acha que o machismo tá bem longe, mas ele tá bem próximo da gente, às vezes na nossa carne, né? Eu vou lembrar até do candidato "tem que cortar na nossa própria carne" ((ri)). E na sexta, ele tava tão [...] que ele até bateu o carro quando foi buscar o menino. Aí no sábado eu falei pro [...], meu neto, "[...], a vovó não vai ler história pra você, porque a vovó tá lendo um livro e ela tem que terminar. Você se incomoda se a vovó ler o livro que ela está lendo pra você?" E eu fui *leyendo* pra ele em espanhol e ele ficou encantado, ele foi lendo, gostando e dormiu ouvindo [...]. Aí eu falei "ah gente, eu tô muito chique", né? Então assim eu fiquei encantada porque nem isso me abalou, entendeu? Eu coloquei a leitura como foco, onde eu ia levava esse livro eh ficou todo sujo, ficou todo detonado, mas eu li em espanhol, né? E o meu neto amou, né, a sonoridade da língua, e tal. Depois disso ele aprendeu a contar em espanhol, então (+) isso me deu um alento, "então não tô de todo perdida", né? E como eu sou uma pessoa muito religiosa, né, digamos assim, eu ganhei há muito tempo atrás um livreto da minha igreja que tem as orações em espanhol. Então, às vezes, quando eu tô inspirada, além de fazer o Pai Nosso em português, eu faço em espanhol.

**Pesquisadora:** Interessante ((ri)).

**Dandara:** ((rindo muito)) É isso, professora, então tenho esse relato.

**Pesquisadora:** Muito bom, muito bom mesmo! Eh será que a gente pode falar que essa leitura foi uma:: uma espécie de marco?

**Dandara:** Foi.

**Pesquisadora:** Durante esse percurso?

**Dandara:** Foi. Foi porque foi um desafio. Eu falo "gente, como é que eu vou ler um livro de quinhentas e tantas páginas em espanhol? Será que eu vou conseguir?" E aí eu segui aquele conselho, né, abrir o celular no RAE<sup>\*\*\*</sup>, ia lendo, o que eu não entendia, eu voltava. Eh eh eu e a e a [...] nós fazemos leituras eh da literatura diferente da nossa turma. Algumas das nossas colegas não leem, preferem ver os vídeos, ler os resumos, e a gente ainda é muito antiga nessa prática, né? Então ((ri)) a gente leva a sério. Então como estávamos nós duas juntas, então quando eu não entendia uma coisa, se bem que o [...] escreve muito bem, né? É uma leitura, não leitura truncada, nem nada disso, não é um [...], né professora? ((ri muito)). Então, aí eu me senti muito reconfortada, porque eu tava lendo uma coisa que tem uma história muito instigante e que eu tava conseguindo acompanhar. É lógico que fica uma coisa aqui, outra, também fica na minha língua, né, uma coisa que não é bem entendida e tal. Então me senti muito feliz, foi um marco, sim. Porque assim, como é difícil você abrir um espaço para ler (+) né? Porque dizem que ler é igual amar, você tem que abrir um espaço, senão você não lê.

**Pesquisadora:** Entendi.

**Dandara:** Né? O Daniel, Daniel Pennac que fala isso, né? Assim, "pra amar e ler é você que tem que criar o tempo, o tempo não existe".

**Pesquisadora:** Interessante. E aí eh você falou um pouco sobre, antes dessa experiência do livro, sobre a experiência como professor de língua espanhola, né? E no seu questionário, você considera eh você afirma que considera importante ao estudar ou aprender uma língua estrangeira "um professor com boa formação" e "a abordagem comunicativa". Me explica um pouco mais, por favor.

**Dandara:** Porque olha só, e eu acho inclusive que o meu projeto de pesquisa hoje, avaliação informal eh eh dos professores de língua espanhola no ensino médio, especifiquei bem, por conta das minhas experiências com a língua. Eu comecei estudando inglês, lá atrás, a minha mãe com muita dificuldade me colocou numa escolinha de inglês em que o ponto era gramática. E aí eu sou aluna de escola pública, daquela escola de 3 turnos. Eu sou aluna periférica, então assim (.) eu não tinha / porque eu acho que quando você vai estudar uma língua estrangeira, uma segunda língua, aparecem aí as suas lacunas na sua língua materna. E aí você precisa de um professor com boa formação pra dar conta disso. E eu não encontrei no estudo da língua inglesa professores com esse perfil. No final do curso é que encontrei uma professora com esse perfil, né, de dar feedbacks efetivos, que vai fazer você retomar e tal, aquela coisa toda, né? Pra ter ideia, quando eu tava terminando o meu inglês na [...], uma professora, ela gravou uma história pra gente e pediu pra gente também ter o livrinho, aqueles livrinhos

---

<sup>\*\*\*</sup> RAE: Real Academia Española. A participante se refere ao dicionário online.

de história. Ela falou “então vocês vão colocar no carro, vocês vão só ouvir, vocês não vão ler, vocês vão ouvir, ouvir, ouvir, viu? Depois vocês vão ler”. Foi um exercício muito interessante que ela propôs pra gente que já éramos de uma turma de adultos, estava vindo de um curso lá atrás, então assim, uma pessoa que se preocupou com uma metodologia voltada pra gente, tal aquela coisa toda, então só no finalzinho que eu fui perceber isso. Depois eu ganhei uma bolsa, porque eu era professora da:: da Secretaria, do francês. Eu cheguei lá, gente, eu não tinha nenhuma noção. Todos os meus amigos eram de classe média ou de classe alta e no seu ginásio, no seu colégio não sei o que, todos da minha idade mais ou menos, tinham visto alguma coisa da língua francesa, eu não sabia absolutamente nada, né? Então eu eh eu tinha uma professora eh que te / que que é professora da:: da escola pública, que ela tinha uma didática muito boa e ela me ajudou um pouco nessa, como é que se diz, nessa minha consciência, né, do que eram os sons, como é que se falava, toda aquela parte introdutória. Mas depois vieram professores que eles só trabalhavam a gramática, mas uma gramática ESTRUTURALISTA, não queria saber do meu contexto, nem nada, e aí eu tive uma experiência horrível nisso, que eu até costumo contar, eu acho que esse é um espaço importante para contar, já que faz parte de sua pesquisa. Eu estava, eu estudava na [...], né? E aí uma das primeiras atividades que nós fizemos de participação oral, de prova oral no coletivo foi (.) a pergunta era, vocês tinham preparado um texto na aula mesmo, né? Eh “na sua infância, quais países você visitou ou passava suas férias?” (+) Nós éramos 12. Então você tinha um adido cultural, um cara que veio da Índia, que estava trabalhando na (\*). Eu pedi para ficar por último porque, né? E foi terrível, porque acabei chocando a turma, porque um na infância viajava no Mediterrâneo, o outro costumava ir para as praias na Argentina, o outro não sei o quê, Ilhas Canárias. E eu, de certa forma eu fui maldosa, né, porque eu falei, né, isso em francês, que na minha infância, eu trabalhava, e que eu frequentava escola pública e que eu já cuidava da minha casa e que ajudava a minha mãe no trabalho dela. Eles fica / as pessoas olhavam pra mim incrédulas, chocadas, como quem diz “o que que essa pobreza veio invadir o nosso ambiente? Por que que a gente é obrigado a escutar isso?” Mas (\*\*\*) foi como eu me senti, né? ((ri)) Então a professora ficou constrangidíssima, Então, quer dizer, por que que acontece isso? Porque a professora não sabe da onde é que todo mundo veio. Essa é uma coisa que eu sempre tive eh nas minhas turmas independente da etapa, da modalidade, eu saber de onde essas pessoas vem, justamente pra não causar esse tipo de constrangimento, que acaba sendo um constrangimento, tanto dos meus colegas que estiveram que se deparar com essa tristeza, porque eles não estão acostumados com a pobreza. Tem gente que / a gente viu esse meme agora do Guará, Alexandre do Guará, quer dizer, ((ri)) imagina, [...] e [...], né? Eh a gente não pode mascarar essas questões que acontecem. Depois eu tive um outro problema, uma outra atividade, que você deveria eh dizer / atividades orais, né? Eh “quanto tempo você leva da [...] ou do seu trabalho, assim, quanto tempo você leva pra chegar na [...] ou do seu trabalho ou da sua casa?”. E todo mundo, né, quinze minutos ((fala em francês)), vinte minutos ((fala em francês)). E eu? 1 hora e 40. Por que eu saía daqui, ah deixava minha turma, assim, nas terças e quintas pedia pelo amor de Deus pra monitora me deixar sair pelo menos 10 pras 6 pra eu conseguir passar pela [...] e chegar na [...] com pelo menos 15 minutos de atraso.

**Pesquisadora:** É...

**Dandara:** Entendeu? Então ((ri)). Então, imagina quando eles escutaram isso? “Donde / da onde que essa mulher veio?”. Uma pessoa que que tá a 10 minutos da [...], 20 minutos da [...], 30 minutos, e uma outra que tá a 1 hora e 40 da [...] (+) Porque tem o trânsito, né, imagina a [...], né? Então é isso. Então eu vejo que a formação, ela passa por essa, por esse, dessa organização do trabalho pedagógico, que passa por compreender onde é que eu tô. Eu preciso, por exemplo, saber, eu preciso saber o conteúdo, eu preciso saber a língua. Eu preciso saber fazer, né, hoje a gente tem que procurar eh conhecer um Canva, eh procurar de repente ter até um e-mail, né, que eu lidei com professores que tinham um e-mail, tipo assim “Luluzinha não sei o que, não sei o que”, “perua não sei o que das quantas”, basicamente um e-mail, né, um e-mail profissional. Coisas que eu acho, né, do saber, do saber fazer, né, do saber estar. Eu acho que poucos professores sabem estar. E do saber ser com seus alunos também. Porque eh eh por exemplo, é muito bom o professor que chega, porque você foi uma professora dessa, você chegava e falava, “olha, gente, eu sou assim, assim, assim eu tolero isso, isso e isso, a minha relação é essa, essa, essa, eu”. Então muitas vezes quando o professor nem faz, não sabe nem ser, nem estar, que não faz o seu contrato didático, não se organiza, ele acaba atrapalhando o aprendizado dos estudantes, porque ele não sabe que regra do jogo, ele não sabe os objetivos, ele não sabe como ele vai ser avaliado. Então por isso que a formação, tanto a formação inicial como a continuada, ela é fundamental porque, aí eu vou plagiar o Saviani: “é a natureza do nosso trabalho”. O nosso trabalho é, por mais que as pessoas falem, mas nosso trabalho não é igual aos outros. A natureza do nosso trabalho é imaterial, ela não tem essa, essa materialidade que a gente pode dizer “ai eu acertei, vou passar a borracha aqui, vou rasgar esse papel”, não eh eh “manda esse, essa, essa pra linha de montagem, descarta”. Não tem como, né? Então, assim, é um dilema muito grande tudo isso,

isso e tudo isso causa sofrimento. Eu vejo que a maioria dos meus colegas eh que sofrem (.) com a profissão é porque falta lastro na formação.

**Pesquisadora:** Entendi. Agora a gente vai eh voltar para o ensino presencial. Como você se sentiu com o retorno ao pre / ao ensino presencial?

**Dandara:** Eh eu me senti feliz por retornar, mas quando a gente retorna, a gente percebe assim, que também não houve um preparo, né, dos professores, por uma série de questões e aí assim, eh eu tenho uma situação privilegiada, né, de entender as coisas numa outra lógica, por exemplo, a própria instituição não organizou um currículo de transição. Eh e a gente não teve um tempo, foi tudo muito atropelado, porque você tem que vencer o calendário e o professor também, que já tinha se organizado numa lógica, de repente, abruptamente, ele teve que voltar, né. Aí ele tava / aí assim, de repente ele ainda tem o filho online, mas o:: ele tá presencial, enfim. Foi um desastre pra vida de todo mundo, tanto pros professores como para os os alunos e aí aquelas facilidades que a pessoa tinha, por exemplo, “eu tô indo pro hospital [...], eu posso acompanhar a aula pelo, pelo online, mas agora, ou eu tenho que decidir entre a consulta e a aula”. Então todos esses descompassos, né, que fizeram com que às vezes a pessoa optasse eh por permanecer como estava. E aí aliado também, eu não sei nem se o termo é pesado, mas alguns queriam continuar também na mediocridade que estava, né? Porque a gente eh se propôs a fazer um curso presencial, mas a Covid te colocou no lugar de uma pseudo facilidade e de uma pseudo invisibilidade. Porque aí eu fecho a minha câmera e eu vou fazer qualquer coisa, eu não consigo, né? Mas eu vou fazer uma coisa, eu vou lavar louça, eu vou dar banho no cachorro com meu celular e tal. Eu não conseguia fazer isso, mas quem conseguiu acabou se habituando a isso e colocou de repente o curso num outro patamar. Então, quando voltou, a gente teve uma série de choques, eh o professor propunha uma coisa “ah não dá para ser presec / não dá pra ser online?”, “não dá para passar?”, entendeu? Então assim, começou a reduzir inclusive até o planejamento do professor. O professor naquele esforço da retomada presencial, que:: que também uma coisa difícil, também às vezes não sentia esse apoio, “não, gente, a gente voltou, a gente tá presencial”, né? E a pessoa às vezes até forçando uma coisa meio híbrida. Muito complicado, sabe? Então assim, e aí você fica dividido também, porque você entende sim o problema dos colegas, professores, mas de alguma forma você entende que voltou, gente, vamos voltar.

**Pesquisadora:** Entendi. E em relação à sua organização das demandas do curso eh como que ficou? Durante eh após esse retorno presencial? Agora, não a organização do colega ou do professor, a sua, como você se organizou pra conseguir?

**Dandara:** Não, pra mim, eu tenho, eu tenho uma, eu me considero uma pessoa privilegiada, eu não tenho criança pequena, né? Eu tenho recurso, mas eu tenho colegas que vivem da assis / precisam da assistência estudantil, então pra mim assim, foi pesado porque eu teria que, eu tive que me reorganizar, eh levantar mais cedo, eh me arrumar. Embora eu fizesse essa, essa / eu fiz esse esforço de manter essa organização de levantar cedo, deixar a água aqui perto ((mostrou a água)), colocar um forrinho, né, colocar o calendário, colocar o celular, colocar / mas nem todos tiveram essa:: essa lógica. Então eu tive que eh me acostumar, por exemplo, a levantar mais cedo, eh a me organizar psicologicamente, me preparar pra esse retorno, né? Eu acho que a minha maturidade me ajudou, mas foi sofrido esse retorno, retornar, porque você sai de uma lógica para outra, né? Você sai de uma lógica para outra e mais (.) sofre porque você consegue ir, mas nem todo mundo consegue. Então a gente teve turmas mais esvaziadas, as pessoas aproveitando mais do seu número de faltas. Eh as pessoas eh tem alguns professores e até estudantes assim, entrando de atestado porque se sentiram fragilizados. Então assim, embora eu tivesse pronta, tivesse feito meu exercício, de alguma forma eu fui impactada por esse descompasso, porque nem todo mundo conseguiu fazer algum esforço, alguma organização de retorno, né? Então você via a pessoa se queixando mais, né? A gente viu também em torno do campus o número de assaltos aumentando, porque à tarde não tem muitos assaltos porque os alunos entram em bando e saem em bando, na licenciatura não, sai um, sai outro, chega um. O fluxo é menor, então começou um / no meu caso mesmo, às vezes eu podia ficar numa aula presencial até meio-dia, 11h30 as meninas falavam “[...], você tá indo?” Falei “porquê?”, “porque meu ônibus passa no sei o que e eu tô trabalhando agora”, então muitas pessoas tiveram que voltar a trabalhar porque perderam parentes, porque perderam não sei o que. Então assim, pela força da camaradagem eu também me sentia que / às vezes eu saía de uma aula mais cedo pra atender as minhas colegas. Você é solidária a elas, então assim, mesmo que eu fizesse esse esforço, eu também fui impactada pela lógica dos outros, porque é um coletivo, é uma turma.

**Pesquisadora:** Entendi. E em relação à língua espanhola, quais procedimentos você adotou após o retorno ao ensino presencial para a sua aprendizagem?

**Dandara:** Eu resolvi (.) (\*) aquelas dúvidas que persistiram, que eu achava que eram aquelas mais gritantes, algumas eu conversei com a professora, até chamei a professora e falei com ela “oh professora”, ela falou “[...], faz o seguinte, vamos nos concentrar no nosso conteúdo desse semestre,

porque se você ficar, você não vai dar conta nem desse e nem do outro, Então, se concentra nesse, porque na medida que você se concentrar eh nos marcadores, eu posso até” / Não sei se vou ter acesso aqui ao meu, ao meu, meus cadernos ficam todos aqui, viu professora?

**Pesquisadora:** Uhum.

**Dandara:** Ficam todos aqui, bem próximo de mim, (\*) espera aí, vou pegar um aqui que eu vou ter a ideia certa. Então, na medida em que eu ia eh estudando, né, é porque aqui eu tenho nesse caderno ((mostrou o caderno)). A Língua Espanhola 4 ,5 e 6, porque eu eu sempre concentrei, porque se eu tivesse uma dúvida, eu voltava, né? Então eh na:: na língua espanhola eh 6, a gente se concentrou nos nos:: marcadores (.) temporais e na produção de texto, quer seja no Padlet, quer seja usando a tecnologia, quer seja usando o laboratório. Porque com a prerrogativa da professora, minimamente pra centrar numa perspectiva, não como uma salvadora da pátria, não foi isso, mas ela tinha que marcar posição em algum lugar. Ah professora, mas ficou só nesse conteúdo / aí os meninos falavam “ah mas ficou só nesse conteúdo, marcadores de produção”. Eu falei “gente, mas vocês lembram que é um semestre só e que a gente foi atropelado por uma greve e ainda tivemos uma semana de afastamento”. Então assim, se a professora não tivesse eh e o pessoal criticou também muito o livro. E a professora adotou, mas ela explicou pra gente “olha gente, eu adotei esse livro, eu adotei esse, esse, ((pegando o livro)) esse por quê? Porque eh eu tinha que adotar algum”, porque eh há uma exigência do colegiado de que o professor também utilize a referência que ele colocou lá, né, ou o que vem no plano de ensino, o que vem no no PPC\*\*\*\*, né? Então olha as violências também que o professor sofre. Então assim, o pessoal criticou muito o [...] né? Eu tirei até cópia ((mostra)) porque eh eu ia a [...], olha a doideira que nós fizemos. Nós fomos lá pra aque / lá pro [...] e lá pra, lá pra [...]. Pegamos um dia para ver se a gente / o que a gente conseguia achar de espanhol pra nos ajudar.(+) Ficamos lá, andamos e a gente saiu com a seguinte tristeza, um ARSENAL de coisas da língua inglesa, um volume CONSIDERÁVEL da língua francesa, mas você chegava no espanhol, mesmo nos sebos, mesmo lá no sebinho, né, não tem muita coisa, professora. E aí você fica refém de quem produziu alguma coisa, né? Mas aí a gente, eu, a gente foi conversando realmente com ela sobre isso, a gente teve, eu, pelo menos eu tive essa liberdade de falar, de colocar as minhas dúvidas, jeito de:: de no final fazer uma avaliação da disciplina, enfim. Então foi mais ou menos isso, então a gente sabe, (\*) já conversamos e o que ficou é a busca agora de cada um.

**Pesquisadora:** Uhum. Ok. Agora pra finalizar, gostaria de saber como você se sente como professora em formação após vivenciar essas situações durante o seu percurso formativo no curso de letras espanhol.

**Dandara:** Olha, eu sinto que a minha ousadia ainda tá muito pequena diante do que eu preciso enfrentar, porque eu acho que tem que ter muita coisa aí ainda, sabe? Eu não sei se é porque é uma questão de personalidade eh porque às vezes a gente acha que não está pronto para determinadas coisas e uma pessoa, que às vezes eh tá no mesmo patamar que você, vai lá e não acha isso, e vai lá e faz de qualquer jeito, né? Então assim, eu sofro esse dilema, então eu tô nesse dilema, por exemplo, será que se eu tivesse hoje numa turma de FIC espanhol eu daria conta sozinha? Eu daria conta dessa tarefa após eu terminar o curso? Né? Com com tudo que a gente ouviu, com tudo que a gente produziu, com tudo que a gente falou, será? Então assim, ainda dá aquele medo, eu ainda tenho as minhas dúvidas, eu ainda tenho os meus dilemas éticos. Porque eu acho que a gente não pode ir pra a sala de aula de qualquer jeito.(+) Né? como alguns professores meus foram (+) né? De qualquer jeito, e eu não estou julgando, eu tô / porque cada um é cada um. Cada um vai do jeito que dá conta. Eu lembro que quando eu resolvi fazer um mestrado, né, com muita dificuldade, com 3 filhos para criar e tudo, eu tava no portão da escola normal e eu falei pra pra professora [...], lá da UnB, “eu quero fazer um mestrado, mas eu quero fazer um mestrado top, que eu leia tudo, que eu faça aquela imersão”. Ela olhou pra mim e falou, “não [...], você não vai fazer, você vai fazer o mestrado possível”. E aí eu tive que ir me conformando de fazer a graduação possível (+) e me, tentar me perdoar um pouco, porque chegou um ponto assim, agora no sétimo período mesmo chegou um ponto que você fica assim, “gente, eu que não tô dando conta, eu que sou burra, eu que tô com problema?”. Eu falava pros meninos “eu que tô velha?”, eu falava mesmo, desabafava com eles. Então, assim, é o possível e eu no meu mestrado, eu enfrentei todos todas as coisas que eu não podia enfrentar. Eu tive uma apendicectomia durante as disciplinas, durante o período de pesquisa, eu tive um CA de mama e eu fiz um mestrado possível. Mas na banca a minha professora disse “[...], o seu trabalho não deixa a desejar a ninguém que estava saudável. E você em nenhum momento se escondeu na doença”. Então, eu acho que eu fiquei tão traumatizada que eu não quis ir pra um doutorado e sofro essa pressão até hoje. E:: sofro críticas, como é / no meu grupo de pesquisa do [...] “como é que você?” e eu apresentei o projeto para eles eh agora na sexta-feira, né, apresentei o projeto que eu defendi eh na na na graduação pra eles. “Por que

---

\*\*\*\* Projeto Pedagógico do Curso

que você foi fazer uma graduação? Isso é um passo atrás”, né? Mas gente ((ri)), cada um anda como pode, ou como deseja, ou como sonha, ou como é possível. Cada um tem itinerário, esse eu escolhi para mim, né, não foi nem o itinerário que eu escolhi, acabou que o itinerário me escolheu, não sei, né? Porque eu tive / eu tinha o sonho de ter feito uma le / Letras-Português, lá na [...] quando eu terminei o curso de Pedagogia em 1985, mas eu não tinha condições, gente, não tinha esse curso, não era oferecido, eu tinha que trabalhar, eu era professora, eu já era mãe eh depois eu virei chefe de família, então não tinha condição. Então, quando eu voltei, quando eu me aposento, com esse governo e que eu, por ser participante do grupo de pesquisa, eu resolvo fazer o ENEM, porque eu ah eh eu eu sentia que “será que eu vou sentir as mesmas coisas que os adolescentes? Medo e tal”. Senti tudo e muito mais, e que depois o SISU me fala que eu tenho uma nota e que eu posso usar essa nota pra alguma coisa, o que que eu resolvi fazer como ato político? Eu vou estudar, no governo Bolsonaro, vou estudar, vou produzir alguma coisa, se eu não vou atender meu sonho parcialmente eh vou atender meu sonho parcialmente (+). E na crítica severa que o meu filho fez “eh bonito, aprendeu a língua dos colonizadores, francês, esp / e inglês e não apresenta, não aprende a língua dos vizinhos, que coisa hein”, então aceitei a provocação e fui e tô aqui ((ri)).

Agradecimentos.

## APÊNDICE G – TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA PARTICIPANTE NENA



Universidade de Brasília – UnB  
 Instituto de Letras – IL  
 Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET  
 Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PPGLA  
 Pesquisadora: Thalita Sally Travassos de Santana  
 Orientador: Prof. Dr. Yûki Mukai

### TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA PARTICIPANTE NENA

**Pesquisadora:** Eh bem, hoje é dia 23 de agosto de 2022 e agora são 08h38 da noite. Eh vou começar agora a entrevista com uma das participantes de pesquisa. Podemos começar?

**Nena:** Podemos.

**Pesquisadora:** Então, como foi para você cursar 4 semestres do curso com o ensino remoto emergencial?

**Nena:** A princípio eu achei um pouco estranho e um pouco difícil, porque a gente ainda não tinha todo o suporte técnico, a gente não sabia como / quais seriam as ferramentas que a gente utilizaria, não sabíamos como seria a estrutura do:: do ensino remoto, então a princípio foi difícil de se adaptar. Eh eu, mas assim, no meu caso, como eu sou uma pessoa que me adapto consideravelmente rápido, então assim, levou de 2 semanas a me adaptar, então depois de te essa adaptação foi tranquila, eu consegui eh estudar, então foi bem (.) inovador porque era a primeira vez que eu estava estudando de forma remota, né? Mas eu eu faço uma observação entre parênteses que só foi possível, só foi fácil essa adaptação de estudos porque eu tinha ah os aparelhos, as ferramentas necessárias pra isso, então eu tinha uma internet, eu tinha um computador, eu tinha uma um quarto, né? Eu tinha não, tenho um quarto e os meus pais, né, minha família tavam foram bastante compreensivos, então eles davam espaço necessário pra eu poder ter toda essa concentração. Então eu tive muito suporte pra esse::, pra estudar, né, de forma remota. Então, ah esses 4 semestres foram também muito sobrecarregados, mas a gente conseguiu, quer dizer, eu né? Eu consegui eh passar por eles.

**Pesquisadora:** E como você se organizava para as demandas do curso durante o ensino remoto emergencial?

**Nena:** Então, eu (.) da mesma forma como eu fiz no presencial, eu fiz no remoto, então eu peguei uma agenda, comprei uma agenda e fui colocando, fui (\*) de plano de eh de ensino, né, de cada disciplina e fui colocando as principais ativ / não as principais, mas todas as atividades que eu teria. Então, se eu tinha uma aula no dia, eu anotava se eu tinha uma atividade, eu anotava. Então, assim, eu tinha uma agenda do meu lado, sempre me ajudando, me auxiliando pras atividades que eu teria que fazer e ah quando não anotava, eu sempre tava olhando o plano de ensino pra ver quais eram as atividades. Então, foi essa a minha organização, inclusive eu coloquei grudado no meu guarda-roupa do meu quarto um pequeno:: (.) calendário, então fui organizando segunda, terça, quarta e quinta as aulas que eu tinha de forma síncrona e assíncrona, então eu podia fazer essa essa organização dessa forma, as leituras que eu precisava fazer antecipadamente e as atividades posteriormente.

**Pesquisadora:** E como ficou a sua aprendizagem de língua espanhola durante esse período de ensino remoto emergencial?

**Nena:** Olha, eu acredito que pra mim foi um pouco:: (+) hum como é que eu posso dizer? Não foi frágil, eu acredito que eu me superei bastante porque eh eu já sou de falar muito, participar muito no modo presencial e no modo e no modo remoto eu tive uma participação ainda maior, então se não presencial eu tinha uns 80% no modo remoto eu tive uns 99. A turma ela não é muito presente, tanto no modo presencial e no modo remoto foi ainda pior. Então:: eu eu participei muito mais, então eu pude, né, eh falar mais na língua espanhola, eu pude produzir mais, eu pude, como diria né, gastar meu espanhol ali, porque como não tinha ninguém para contribuir, então eu contribuí a maior parte. Então eu tinha que falar mais, então eu participava mais. Então pra mim eh foi uma época em que eu pratiquei muito mais espanhol. E além, além do mais eh eu sinto que eh foi uma época bastante han como eu posso dizer, prática, né? Porque a gente entrou numa forma que era de verbos, então ali, sempre praticando, verbo, verbo, verbo, mas eu acredito que poderia ter sido um pouco melhor. Eu sinto que foi muito mecânico e um pouco superficial na:: no estudo da língua.



**Pesquisadora:** E ainda em relação à sua aprendizagem de espanhol., como você se sentiu durante esses 4 semestres do curso com ensino remoto emergencial?

**Nena:** Como eu me se? / Eu não entendi a pergunta.

**Pesquisadora:** Eh sobre a sua aprendizagem de espanhol, como você se sentiu, como você se sentia mesmo? Assim, questão de sentimento, questão de emoção. Como que foi para você esses 4 semestres do curso com o ensino remoto emergencial?

**Nena:** Tenho. Deixa eu ver, nos primeiros dias, os primeiros, as primeiras semanas foram bem angustiantes, porque (+) ah dava para sentir que os professores já estavam, estavam como nós, né? Todo mundo perdido sem saber o que fazer, sem saber pra onde ir. Então eu sinto que foi um pouco ah angustiante e um pouco sofrido, porque eh alguns professores não têm muita:: como eu posso dizer? Muita afinidade com a tecnologia ((ri)). Então eh alguns tiveram mais dificuldades ainda e claro que dava pra ver que o cansaço foi um pouco mais rápida. Então eu sinto que foi também um pouco (\*) / eu me senti em relação, né, à aprendizagem, eu me senti um pouco desanimada, confesso, porque eu esperava uma coisa que era como modo presencial e no modo remoto foi outra. Os professores estavam tentando se adaptar, então algumas coisas eles tiveram, eles tiveram que adaptar, então pra mim eu sinto que poderia ter sido mais, então acho que o maior sentimento foi esse, de (+) de:: desânimo.

**Pesquisadora:** Entendi. No questionário, você afirma que o ensino remoto emergencial gerou mais impactos negativos do que positivos. Por que você acha isso?

**Nena:** Bem, ah complementando também eh respondendo essa pergunta, complementando a anterior, eh (+) pra falar a verdade, a gente tava mais preocupado em querer fazer as atividades (\*), né, complementar as demandas do que realmente estudar. Então eu sinto que pra mim, né, e pros meus colegas, a gente não tava (.) estudando de fato, a gente só tava fazendo, então não teve aquela toda dedicação, teve mais “a gente tem essa demanda pra fazer, então vamos fazer”. Então não tinha aquele, aquela, ná, aquele momento pra estudar, pra poder assimilar o conteúdo, a gente tava muito mais cansado, por exemplo, eu acordava eh sete da não, eu acordava mais ou menos 6 da manhã e ia pra frente do computador às 8 da manhã e ficava até meia-noite, só tinha eh momentos pra parar de almoçar, pra alguns minutos pra descansar as vistas, hã tive muita, tive algumas dores de cabeça um pouco frequentes, dor nas costas hã e:: como eu disse, né, eu também estava, eu pelo menos estava tentando ah claro estudar, mas confesso que meu rendimento não foi o um dos melhores, não foi como eu vinha desde 2019, quando eu entrei. Então eu sinto que foi uns 40% que eu realmente dei, me dediquei pra ajudar que eu tive tempo pra descansar, porque o:: o modo remoto ele teve 2 etapas, a síncrona e a assíncrona. Então o momento assíncrona, eu, a gente tinha que fazer leitura, eu fazia todas as leituras, então ficou muito sobrecarregado. Então por isso que teve mais pontos negativos do que positivos, porque de fato eu não sinto que a minha aprendizagem ela foi (.) ela não chega nem a 50%, ela fica ali embaixo dos 50 uns 40, por conta disso. Eu tava / o cansaço físico era maior, no cansaço mental também e isso acabava me refletindo de uma forma que eu não::, eu só queria complementar as demandas, completar as atividades, e eu sinto que os professores também acabam refletindo isso. Então, era meio que uma eh via dupla, né, uma mão de via dupla, os professores estavam sobrecarregados, estavam cansados e a gente / e eu acabei também eh compartilhando, né, esse sentimento de cansaço, então, foi, foi algo que:: né, que eu que eu complemento como ponto negativo e complemento a pergunta anterior.

**Pesquisadora:** E como você se sentia por não focar na aprendizagem, por focar em realizar tarefas? Além do cansaço, né, que você já me falou.

**Nena:** Uhum. Hum o sentimento era de frustração e um pouco de (.) derrota? Não sei se essa é bem a palavra, derrota, mas era um sentimento que eu posso, né, colocar em palavras é isso, sentimento de fracasso, essa é a palavra: fracasso. Porque eu:: / era muita coisa, era muita leitura, era muitas atividades e eu me senti assim algumas vezes ah desesperada, porque era tanta coisa e eu sinto que se eu não fosse uma pessoa organizada, eu teria ficado maluca. Inclusive, muitos colegas vieram até mim, alguns até comentavam “[...], como é que você está conseguindo?” e eu falava, “gente, é, tem que ter muita, muita organização e muita, além de paciência até foco”. Então acredito que se eu não tivesse tido nenhum desses pontos, essas características, teria sido muito mais difícil. Mas em relação aos estudos, né, parar pra estudar, eu sinto que eu tive um pouco de fracasso, né? Esse sentimento de derrota por eu não ter me dedicado tanto quanto eu deveria, e o quanto eu sabia que eu poderia ter feito. E eu me baseio isso ao longo dos dos meus anos escolares e principalmente dos anos anteriores, né? 2019 e 20, então acho que isso foi (\*), foi, eu me senti bastante (.) fracassada, um pouco derrotada, mas graças a Deus eu tive professores que estavam ali sempre auxiliando, né, a:: a entrevistadora também foi uma das pessoas, né, que estava ali dando suporte, falando “não, pode contar comigo”. E o problema também que alguns em atividades de trabalho, alguns colegas acabavam não fazendo, né, a atividade, e você ficava mais sobrecarregada ainda. Então, além desse sentimento de fracasso, ainda

tinha essa sobrecarga que você tinha que complementar a sua e do outro colega. Então. Mas graças a Deus ah tive uns professores que percebiam isso, deram esse suporte, mas foram esses sentimentos que tive.

**Pesquisadora:** Eh você tentou alguma ação específica pra tentar solucionar essa situação de focar apenas em cumprir tarefas?

**Nena:** Hum (+) Deixa eu ver. (.) Confesso que (+) acho que não. Talvez eu tenha tentado no nos nos nas 2 semanas, 3 semanas iniciais. Mas eh mudar um pouco, né? Problema é que era muita atividade, muita lei / como eu disse, muita leitura e às vezes eu tinha que fazer, a gente tem que fazer algumas escolhas, né? De qual eh / minha tática talvez que eu utilizei seria “qual que está sendo pra vencer”. Vamos supor, tá tendo uma leitura ou uma atividade pra amanhã, então eu deixava as outras e focava nessa. Mas assim, uma outra postura para para o estudo, eu sinto que eu até tentei no início, no final, nos finais de semana, mas aí eu confesso que os finais de semanas eu ficava ainda mais sobrecarregada, porque eu tentava ah adiantar bastante coisa da próxima semana, no final de semana, ou tentar fazer coisas, né, que eu sabia que não ia dar durante a semana, eu fazia no fim de semana, então confesso que eu tentei alguma eh esse ponto, mas não funcionou, né, ao longo do dos quatro semestres.

**Pesquisadora:** Eh no seu questionário ou no seu autorrelato, eu não lembro certinho agora em qual, e agora na sua fala também, você eh afirma que chegou a ser um ponto de referência para os colegas do curso, né? Então, assim, como foi para você ser essa espécie de ponto de referência para colegas de turma?

**Nena:** Hum (+) Foi (.) Não foi uma surpresa, porque desde o primeiro semestre sempre escuto isso, que eu sou ponto de referência por conta de eu participar, mas eu sinto que nesse foi ainda maior porque alguns estavam querendo desistir do curso. Eu dizia, “não, vamos, a gente consegue, então, eu tô aqui caso você precise”, né? Algumas pessoas eh me ligavam querendo desabafar sobre ah determinada atividade, que não compreendeu ou sobre a postura de:: de algum professor que é, né, a pessoa não achou certo, então, eh eu já estava meio que entre aspas, acostumada, mas eu ainda me sentia um pouco pressionada, porque isso significava que eu tinha que ser ah continuar com esse perfil, né? E:: e às vezes eu fico, como eu disse, eu ficava sobrecarregada porque eu tinha que dar esse suporte tanto oh é offline como online. Como os alunos não participavam no nas nas aulas síncronas, então eu não, não, não gosto, né, de deixar o professor ali a ver navios, eu gosto de estar participando, então eu tinha que fazer / eu tinha que deixar em dia as minhas leituras, eu tinha que deixar em dia as atividades, então às vezes eu ficava até meia-noite, uma, duas horas da manhã fazendo as atividades pra poder corresponder tanto as expectativas do dos colegas e dos professores também. Porque eles estão dando ali quase 1000%, então acho que o mínimo que eles esperam que a gente também dê alguma, um 100% ou 99%, 90%. Então eu acredito que eu fiquei bem sobrecarregada e um pouco sem graça, porque (.) você ser o foco, e ser essa esse amparo também tem o seu lado negativo, que eu já pontuei, e pra mim eu fico muito sem graça, porque eh eh de algum modo mostra para os outros colegas do porquê eu consigo eles não, né? Porque o que eles estão fazendo de errado e que eu estou fazendo de certo, né? Então, de algum modo, eu tinha esse sentimento legal, né, positivo, legal, estou contribuindo com a turma. Estou, né, mantendo todo mundo ali junto pra todo mundo continuar, mas ao mesmo tempo tem aquele sentimento de ah dos outros, né, terem uma outra recepção eh em relação a mim, então eh teve esses 2 lados, mas graças a Deus, né, deu tudo certo.

**Pesquisadora:** Que bom. No questionário, você afirma que considera importante ao estudar ou aprender uma língua estrangeira a motivação e também um professor motivado, você pode explicar um pouco mais?

**Nena:** Bom. (+) Não é porque, né, o meu tema foi esse do PCC\*, minha motivação, mas desde que eu entrei no:: no IFB eu tive essas percepções, inclusive o meu tema de pesquisa foi esse por conta dessa motivo / dessa, dessa minha percepção tanto no IFB quanto eh os cursos que eu fiz fora, né? Do:: de língua estrangeira. Eu fiz japonês, eu fiz inglês, fiz espanhol, faço espanhol, então eu tive muita coisa pra comparar e eu percebi que quanto mais eu me sentia motivada a querer aprender uma língua, mais eu fazia as atividades. Eu faço uma um paralelo, né, da com o japonês, que é uma língua totalmente diferente da nossa eh a gente não tem uma língua, uma língua ancestral, né, em comum, é uma língua asiática, mas eu estava tão empolgada pra querer aprender tanto eh a língua espanhola como japonês, que às vezes mesmo eu não entendendo nada, eu tendo dificuldade, às vezes final de semana eu acordava 7 horas da manhã pra querer estudar, eu tava tentando fazer as atividades, tentando, né, estudar. Então eu tinha vontade, eu tinha gosto, eu ficava super animada com as aulas. E no IFB foi assim, eu sempre estive animada pra, pra poder aprofundar mais, né, o meu espanhol e isso me fazia ficar mais aberta, mais produtiva que eu poderia mais praticar mais. Eu ficava mais aberta às

---

\* Projeto de Conclusão do Curso, anterior ao Trabalho de Conclusão do Curso.

percepções dos professores, dos meus colegas ou de mim mesma e os professores motivados, eles estavam ali eh propondo atividades que fizessem sentido, que estavam / meio que forçando entre aspas, né, a gente a praticar, a gente fazer as atividades, a gente falar, porque a maioria dos colegas, né, tinham vergonha de colocar em prática e o professor tava ali “não, vamos falar”, propunha, né, eh ah práticas, né, mais oral. Então eh essa forma do professor ali tá dando um amparo e dando formas da gente poder realizar determinada atividade que ao nosso ver poderia ser um pouco mais complexa, porque nossa turma ela nunca pega o ponto fácil, a gente sempre tá querendo fazer atividades mais mais difíceis. Então o professor estava ali dando suporte, (\*) no momento de eh hora do atendimento, “esses são os pontos que eu achei importante”, ficava um pouquinho antes da / depois da aula, antes da aula, perguntando “ah como é que tá indo? Você tá com dúvidas?” Mostrando, né, que mesmo cansaço, mesmo o desespero, a sobrecarga, eles estavam ali, estavam tentando nos motivar a querer estudar. Em contrapartida, eu tive aqueles que não tinham toda essa proatividade, essa motivação. Então você acabava ficando desmotivado. Então, eu acho que foram esses os pontos que eu eu quis dizer, né, dessa motivação do professor propor coisas que fizessem sentido, né? Por exemplo, que também poderia ser chato, mas eh ele tava ali mostrando uma outra forma da gente ver determinado conteúdo que fosse interessante. Eu lembro até que uma professora de fono / fonologia? Nem lembro o nome da disciplina, fonética, né? Lembrei agora, fonética, ela apresentando e eu “gente, eu não estou entendendo nada”, mas apresentou de uma forma tão diferente que aquele conteúdo que eu achava que eu não ia aprender quase nada eh foi o que mais eu consegui absorver e eu acabei também reproduzindo. Então eu acho que é essa a questão da motivação eh pra poder, né, aprender.

**Pesquisadora:** Entendi. Agora a gente vai mudar um pouco o foco, digamos assim, né, porque eu quero saber como foi a sua experiência com as disciplinas de estágio supervisionado durante o ensino remoto emergencial?

**Nena:** Nossa, então. Confesso que foi muito fácil, porque era online, a gente já tava ali acostumado a usar o Meet, a gente teve todo uma, um diálogo anterior. Confesso que os primeiros, as primeiras partes, que era com os documentos, foi um pouco eh um pouco confuso, porque tinha gente que ia fazer no IFB, tinha gente que não ia fazer, então os processos ali do da documentação foi algo que demorou quase um mês, né, pra poder se resolver. Eh mas aqueles que ficaram no IFB foi um pouco mais fácil, que foi o meu caso, eu fiquei no [...], então o processo era bem menos complicado, então eu tive muita sorte. O calendário tava eh né juntamente com o do campus eh [...], estavam, né, paralelo com o nosso do IFB. Então eu só tive coisas ao meu favor e o online foi um deles. Então, confesso que foi muito fácil. Além disso, eu estava começando o meu estágio, né, remunerado, então, que eu tinha que sair rápido, então a minha, como é que eu posso / o meu trajeto também me foi fácil por conta desse estágio supervisionado online e:: mas, eu confesso que foi muito ah foi perfeito. No início todo mundo tava (\*) “ah não, não, não, não”, mas eu acho que, do meu ponto de vista, não poderia ter pedido de outra forma o estágio, porque tudo corroborou pra que eu pudesse eh fazer essa disci / essa disciplina. O professor deu suporte, a gente tinha que tá, né, ali, a gente não precisa ligar a câmera, né, a gente só entrava, ficava ali observando. É claro que o professor [...] com que a gente / foi nosso professor supervisor, ele não era aquele supervisor que deixava a gente entrar, acabou. Não, ele tava sempre fazendo questão da gente participar, então a gente tinha reuniões ao sábados com ele, às vezes 3 horas, 3 horas e meia, 4 horas de reunião com ele, mesmo a gente não / que é o primeiro estágio, né, a gente só fica observando, mas ele:: pra ele não era, não era só isso, né? Ele queria ouvir da gente, eh ver quais eram as nossas observações, e a gente também começou a planejar, né, planejar, estudar o plano. Então meu / confesso que foi um um dos melhores estágios eh supervisionado que eu fiz o primeiro e o segundo que foram online.

**Pesquisadora:** O primeiro foi só observação, né?

**Nena:** Sim.

**Pesquisadora:** Só, digamos assim, e o segundo eh você teve alguma regência já, né?

**Nena:** Sim. Uhum.

**Pesquisadora:** Como, como que foi assim essa regência eh no estágio 2 pra você?

**Nena:** Bom (.), tanto meu estágio 1, quanto o meu estágio 2 foi com o professor [...] no [...] e a gente só deu uma continuidade eh a gente ficou com uma, com um primeiro, eu acho que eu fiquei com o primeiro B. Então eu continuei tanto estágio 1 quanto estágio 2, eu continuei com o primeiro B, não houve uma mudança, então eu já tinha um entendimento sobre a turma como ela funcionava e:: o professor então deu só um segmento. Porque a gente fazia no estágio 1, então no está / só que no estágio 2 foi um pouco mais puxado porque a gente tinha que se reunir pra:: pra fazer, né, o plano:: plano de aula, fazer a sequência didática e então demandava boa parte da nossa tarde, né, depois do almoço com ele, pra gente poder discutir. Porque a gente / ele dava um tema e a gente tinha que encaixar com a turma. Então o que que eles tavam vendo eh a gente poderia propor pra essa turma, como a gente, como eu disse, já tinha um conhecimento sobre como ela funcionava e:: a gente teve

todo um suporte, orientação, né, com o professor [...] nos deu. Confesso também que foi (.) relativamente fácil, porque, como eu disse, era de modo remoto, então a gente podia produzir. O:: a questão é que o tempo, como eu disse, foi, não, eu ainda não disse isso, mas o tempo foi muito curto. Então, alguma coisa que a gente eh tinha uma reunião sábado, ele já queria tudo pronto na:: na terça, sendo que às vezes a gente tinha aula na quarta. Então, aí:: então tinha que ficar eh tinha que correr contra o tempo pra poder produzir o que, a princípio, não foi uma tarefa fácil. Confesso que a teoria é muito fácil, muito simples, mas na prática foi um pouco difícil, porque eh a gente tinha que / era um nível A1, né pro pro, no do:: do primeiro ano, e:: e a gente tinha que adequar tudo e por eu ser uma pessoa que não fico esperando, eu pego e faço, então a maior parte tive que fazer / eu fiz sozinha. Eu só chegava com o produto, já no final, eu compartilhava com o parceiro, né, que eu tive e ele só falava “aham”, porque, assim (+) não teve aquela proatividade do meu (\*) parceiro, então como eu tinha que entregar algo na terça pro professor, eu não podia ficar esperando quando o meu parceiro poderia ter tempo pra fazer, porque ele também trabalhava. Então eu pegava e fazia no mesmo dia. Fiquei com o professor [...] até umas 2 da manhã tentando arrumar a:: a proposta, atividade, porque às vezes dava certo, às vezes, do nada, ele falava “olha, isso aqui não vai dar certo, a gente tem que mudar, tem que fazer isso”. Então, eu tinha que fazer todo um:: um jogo ali pra tentar encaixar, fazer tudo o que ele tava pedindo, então eh e com as aulas, né, com as leituras, com as atividades eu sinto que / Mas foi bem puxado, então, mas (.) quem já tinha enfrentado ali um processo do:: do remoto, acho que, né, consegue levar.

**Pesquisadora:** E como você sentia por ficar eh levando, digamos assim, o seu parceiro, né, você elaborando as atividades e tendo que ter essas reuniões longas com o professor e adaptando coisa, como era pra você?

**Nena:** Nossa, foi exaustivo. Como eu disse, às vezes eu começava 8 da manhã e terminava à meia-noite em frente ao computador, por conta disso. (+) Olha, eu confesso, por eu ser uma pessoa muito perfeccionista, eu (.) eu até gostava, eu confesso. Era mais trabalhoso, era um pouco mais desesperador, mas eu preferia que:: eu fizesse, porque ia sair do jeito que eu queria. É um pouco narcisista, mas assim, era:: / Como era um trabalho em grupo, eu tinha nos estágios, não era só eu e meu parceiro, era hum acho que era umas 4 ou 5 pessoas com o mesmo professor. Então o relatório, algumas partes do relatório, foi coletivo, mas coletivo entre aspas, porque eu sempre comecei em alguma, né? Os outros colegas só fizeram algumas mudanças. Eu prefiro dessa forma porque sai / eu consigo fazer antecipadamente, porque todos os meus trabalhos com meus colegas eles deixam pra última hora. Eu não sou uma pessoa que gosta de deixar tudo pra última hora, então eu vou sempre, vou me antecipando às atividades e ah seja da:: da faculdade, quanto do estágio. Eu então, sempre fiz antecipadamente, por isso que eu sempre fiz sozinha, então era cansativo, mas eu preferia porque eu tinha toda uma organização, então eu sabia eh que segunda tinha que fazer uma coisa, terça-feira eu tinha que fazer outra, então eh no fim / Vai ser estranho, mas de uma forma eu ficava e não ficava sobrecarregada. E ficava do jeito que eu esperava, que eu queria, e eu sabia que o:: a nota, né, final e o meu desempenho, né, corresponderia com todo meu esforço, mas teve momentos que eu já:: eu já pensei, sei lá, de falar com a pessoa, olha, chacoalhar ela, “vamos embora, vamos, vamos, vamos”, porque eu sempre, sempre não, levei, né, eh o estágio praticamente nas costas, porque os outros sempre tinham alguma coisa mais importante a fazer. Eh o trabalho ou outra atividade e:: e eles não conseguiam equilibrar bem essas coisas, né? E por eu já poder / ter um entendimento, eu já saber tudo isso, então pra mim foi foi fácil. Mas confesso que eu já tive aqueles rompantes de:: de marcar uma reunião e a pessoa 1 hora depois não / ninguém aparecer pra fazer. Eu falava “bom, né, uma hora se passou, vamos lá”. Teve um caso, teve um dia que eu mandei nos stories, né? “É fácil, eh a pessoa eh querer fazer um trabalho em grupo, sabendo que a pessoa, né, vai fazer, vai se, né, eu vou fazer individual”. E aí nesse momento todo / as pessoas do grupo começou a me mandar mensagem e aí eu queria / “ah cê tá falando de mim, né? Eu esqueci da reunião, que não sei o que”. Aí eu queria ter falado, “sim, é sobre você e tal”, mas eh hum não gosto de: de deixar mal outra pessoa, então eu falava “não, não”, mentia, né?. Eu dizia “não, é sobre um outro trabalho, de um que eu fazia de um outro curso” e aí as pessoas falavam, “ai me desculpe, eu me atrasei” ou “eu esqueci”, porque era tudo no sábado. Então, enquanto os outros estavam se dedicando a descansar ou fazer outras coisas, eu tava ali fazendo, então, né? Teve um momento que eu queria gritar pra pessoa para ver se ela podia, né, se levantar e ajudar, mas enfim (+) eu até preferia, porque, como eu disse, ficava do jeito que eu esperava.

**Pesquisadora:** Entendi. Eh como você se sentiu com o retorno ao ensino presencial?

**Nena:** Eh essa parte é engraçado porque no início eu não queria de jeito nenhum, ficava “não, gente, não, vai ser ruim, vai ser ruim”. Aí depois que eu me adaptei, eu fiquei, “nossa, é tão bom”. Aí quando, né, ah eh voltar falei “não, não quero, vamos continuar no modo remoto, já me acostumei” e:: mas aí eu sinto que foi a melhor decisão mudar de ares. Eu já tava muito enclausurada. A gente / está no meu quadrado, né? No meu quarto não tem muito espaço, mas o espaço que tem era pra uma mesa de

estudo, então, eh mas foi:: foi bem melhor. É claro que o tempo que eu tenho pra acordar e ir para a faculdade é muito maior, então eu tenho, agora eu tenho que acordar 5h da manhã e pegar o ônibus é de 6h40 e chegar na faculdade umas 7h20 e só às 8h começar a aula, enquanto que no modo remoto eu poderia acordar umas 7h e poder, né, tomar um banho e poder estudar. Mas a (\*) teve uma menor quantidade de atividades. Eh não teve todo aquele desdobramento de as / é claro que teve, né, aquela questão de você ter um momento pra ler e fazer as atividades e depois o momento da aula. Mas eu sinto que ah o momento da aula e de atividades estão equilibradas, então foi algum ponto positivo, rever alguns colegas, rever pessoas, né, que já não / fazia quase 2 anos que não via. Mudar um pouco de ares por um lado foi bom, por outro não, eu digo em relação ao transporte, né, de logística, de você sair de um lugar pro outro, porque eu tenho que:: eh sair da faculdade umas 11 horas pra conseguir chegar no meu estágio remunerado e a distância é muito longa, eu levo entre quarenta a uma hora pra chegar, então é muito mais cansativo eh muito / Eu tenho muito mais que co, né, correr pra poder estar em dois lugares com um tempo relativamente curto, mas eu dou graças a Deus, porque eh ter contato, né, com outras pessoas. A forma de estudar, nossa, melhorou bastante, eu tenho um momento de estudar, eu tenho um momento de:: de relaxar um pouco, eu tenho um momento de poder fazer as atividades. Então eu acho que foi um / foi uma melhor, melhor escolha, escolha.

**Pesquisadora:** É, então você, de certo modo, já acabou respondendo a próxima pergunta, né, que foi sobre / que seria sobre organização, como foi a sua organização das demandas do curso após o retorno ao ensino presencial, né? É, mas tem alguma coisa que você gostaria de complementar em relação a como ficou sua organização?

**Nena:** Claro, hum. É assim como eu mencionei, né, anteriormente, eu sempre me organizei no sentido de ter uma agenda. Então eu mantive isso desde o primeiro semestre, mantive essa organização de colocar todas as atividades, pegar o / eu tenho seis disciplinas, pegar os seis planos de ensino, colocar na agenda, passar tudo à mão. Não gosto / eu não faço nada dess, dessa agenda online, porque eu:: eu preciso de algo que eh, né, possa tocar, eu possa rabiscar e eu não preciso ligar um computador, ligar, né, a tela, a luz, sei lá, enfim, pra poder fazer meu check list. Eu tenho papel, então eu vou riscando. Eu sinto que eu:: eu me organizo / minha organização é muito melhor se eu conseguir visualizar o que eu preciso fazer urgentemente, o que eu posso deixar para depois. Ah que mais? Além do papel, né, do físico, eu também sempre me remeto a minha memória, então às vezes eu fiz “ah, eu preciso fazer tal leitura, preciso fazer tal atividade”, então eh é um dos recursos, né, dos recursos que eu utilizo. Ah que mais? É eu mantive, eu mantive, eu confesso que eu mantive toda minha organização que eu tive no primeiro semestre, eu eu mantive.

**Pesquisadora:** Entendi. No seu autorrelato, você afirma que ainda há reflexos do ensino remoto no dia a dia do ensino presencial. Quais são esses reflexos?

**Nena:** Os reflexos seriam a parte hum assíncrona. Mas também as ah algumas ferramentas. Por exemplo, ah professor, não sei, não, não conseguiu, né? Teve um caso que o professor não poderia dar aula presencialmente, né? Ele poderia usar aqueles 20% de modo, né, é o remoto, como teve a paralisação, então os professores puderam repor eh por meio do Google Meet, que foi a ferramenta que a gente utilizou, né, na pandemia. Foram as atividades, outras ferramentas, né, que os professores viram que poderiam dar certo e que deu na pandemia, né, durante o ensino remoto e que no:: no modo presencial continua dando certo como:: eh o:: canva, tinha um outro, PADLET! Foram uma das ferramentas que a gente utilizou, né, no modo remoto e continuou utilizando. Que mais? Teve aquela / alguns professores utilizaram aquela organização do modo remoto pro modo presencial. Eles viram que / ah concluíram que poderia ser uma das melhores formas. Que mais?

**Pesquisadora:** Qual organização eh que eles continuaram utilizando?

**Nena:** Foi aquele foi aquele tempo, né? Eles colocaram no plano de:: de ensino ah o modo, né, que seria da aula, mas eles falavam, “oh gente, vai, na próxima aula, vocês podem” / não foram todos, é claro que teve uma exceção, outra, “vocês vão utilizar esse, esse dia para fazer a leitura”.

**Pesquisadora:** Entendi.

**Nena:** Ou “esse dia pra fazer a:: a atividade”, né, que era em coletivo, então a gente poderia se reunir com com os colegas. Mas é claro que não foi de modo eh remoto, era presencial, mas o espaço que a gente poderia utilizar na / seria uma aula foi utilizado pra produzir. É claro que a gente / houve, né, esse preparo, essa prática no modo antes da pandemia, mas é claro que ficou um pouco mais reforçado agora, então tem aquele momento “ah é um trabalho, então vocês vão utilizar esse tempo pra poder produzir, né, vocês vão poder fazer a leitura, vocês vão poder eh poder fazer uma atividade, né, um um estudo dirigido”, então foi, eu acho que uma dessas organizações, né? Indiretas ou diretas do ensino remoto.

**Pesquisadora:** Tá certo. Eh em relação à língua espanhola agora, quais procedimentos você adotou após o retorno ao ensino presencial para sua aprendizagem da língua espanhola? Em alguns

momentos, você afirma que:: ficou bem abaixo do esperado, né? Foi 40% só de rendimento, então (.) o quê que você fez pra:: para sua aprendizagem da língua espanhola no ensino presencial?

**Nena:** Um, tá? (+) Bom. (+) É:: (.) antes de entrar, de fato respondendo, eu vou complementar uma coisa antes.

**Pesquisadora:** Tudo bem.

**Nena:** Durante o curso, a gente sabe que pra gente poder se formar, a gente tem que ter uns dos / acho que é 200 horas de horas complementares. E eu consegui as minhas ah 200, eu cheguei a beirar quase 300 horas, já no meu terceiro semestre (.) pra completar tudo. Então hã durante a pandemia, eu não fiquei / eu tipo fiquei um pouco relaxada nesse sentido e:: não precisei ficar igual uma, né, maluca atrás de seminário eh procurar cursos. Então (.) é isso. Então quando eu voltei, né, pro modo / eu voltei não, quando nós voltamos pro modo presencial, eu voltei a essa prática de me inscrever em cursos online. Eu comecei 2 que foi no (.) no IFB do [...], outro foi do [...], do IFB de [...], fazer cursos online. Eu fiz um também que era da:: (+) eh de [...] / é de um outro lugar do [...], só que eu não lembro qual é o a faculdade. Então eu comecei a fazer cursos online pra poder pôr em prática. Eu tava fazendo um que era de conversação. Eu comecei ah já no finalzinho ali do ensino remoto, e eu (.) continuei, então eu procurei cursos, procurei (.) eh fazer mais leituras. Não relacionado à leitura eh obrigatória da faculdade, mas outros tipos de leit / perdão, de outro tipo de leitura. É:: que mais? É acho que foi muito mais essa questão de poder voltar a fazer cursos online, que eu mantive isso com as minhas / pra ter as horas complementares e quando eu completei eu não (.) não fiz mais, mas pra reforçar (.) pra poder (.) estar praticando, porque no meu estágio eu utilizo / eh meu estágio remunerado, eu utilizo o espanhol porque eu preciso, né, conversar em língua espanhola, então eu acho que o meu estágio ajudou / não remunerado, ele ajudou muito nesse sentido de eu tá praticando a língua. Eh eu também comecei a dar aula. Então, além do estágio remunerado, eu comecei a dar aula de:: de língua espanhola, então eu tinha que ter aquele momento pra estudar, fazer ah:: preparar os materiais:: então eu sinto que (.) esse momento também eh me ajudou bastante a poder praticar e:: (.) me aprofundar mais em alguns conteúdos que eu já havia esquecido ou que cheguei a passar muito superficialmente, então eu acredito que eh esses meus trabalhos, né, os dois outros trabalhos que eu faço mais os cursos foram o que me fizeram aprofundar e praticar mais ainda ah o estudo da língua.

**Pesquisadora:** Entendi. Agora, como foi a sua experiência com estágio supervisionado durante o ensino presencial?

**Nena:** Bom, esse:: o presencial foi o último, estágio supervisionado três. Foi feito / realizado no IFB campus [...] mesmo, em uma turma de FIC\*\* A1\*\*\*. Nossa, foi totalmente diferente. Diferente assim, entre aspas, porque (.) eh como eu disse, anteriormente, eu comecei a dar aula em fevereiro, mas foi online, então também eu nunca tive aquela experiência de dar aula presencialmente, mas eu confesso que em relação aos meus outros colegas eu tava bem mais preparada. Então eu sabia fazer uma sequência didática, eu já sabia fazer um plano de aula. Eh é graças ah também ao curso também já sabia fazer um plano de ensino, então eu só fui aperfeiçoando esse / esses processos, mas eh no momento de dar aula mesmo, onde (\*) eh da regência, eu tava muito mais preparada, em relação às minhas outras 2 colegas, porque eu fiz um trio. Eu tava um pouco mais / além de tá confiante, tava um pouco mais relaxada de:: de:: de precisar, né? / É claro que a gente tem todo um / no estágio a gente tem todo uma:: programação de se preparar, mas é claro que tem alguns momentos do estágio que a gente tem que eh nossa a palavra fugiu agora, a gente tem que:: ai, eu esqueci a palavra (+) IMPROVISAR! E teve esses momentos. Mas antes eu tava eh / Foi muito diferente, né, né? Eu tava eh ao mesmo tempo que eu tava preparada e relaxada, eu tava com medo porque não era a mesma coisa de dar aula online. E o estágio supervisionado 1 e 2 foi online, então não teve aquele contato direto com os alunos. Mas eh o estágio supervisionado 3 abre novas ares. Eh ter contato com os alunos ah me fez mudar um pouco a postura, ah fazer com que os alunos ficassem mais relaxados. O problema é que também o curto / o tempo foi muito curto, a gente só pode dar dez aulas, então a gente só teve praticamente dez semanas pra poder eh fazer a regência, né, no estágio supervisionado 3. Eu acho que se tivesse tido mais tempo, teria sido muito melhor a forma como a gente se posicionou e a forma como a gente poderia ter passado eh alguns conteúdos, né, ter passado a regência, por exemplo, uma das dificuldades que a gente enfrentou no modo presencial que eu, a princípio, queria muito que tivesse sido online, por conta da logística, né, de sair de casa no sábado, chegar no IFB tanto por minha conta como a dos alunos. Eh o primeiro dia, foi terrível, a gente chegou e:: os seguranças não deixaram a gente entrar, então foi chegando da / eu cheguei, era umas 7h20. O segurança falou que não tava sabendo que ia ter a FIC, né? E foi dando / e aí eu mandei mensagem pro coordenador do curso, eu falei, “meu Deus, professor, tá acontecendo isso, já tá chegando gente e eles não estão querendo

\*\* FIC: cursos de Formação Inicial Continuada ofertados pelo IFB.

\*\*\* A1: nível básico iniciante do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas.

abrir". E aí o professor, minha professora / a professora supervisora, ela não poderia porque ela tava doente. Então coordenador, ele teve que tomar a frente ((ri)). É engraçado porque o professor, o professor, né, o coordenador, o bichinho, coitado, entrou em desespero e ele perdeu a chave do carro, então ele disse que ia nos acompanhar porque eh comigo tinha mais duas turmas. Então, ao todo, ia ser ofertado 3 turmas com uma capacidade de 90 pessoas, né? Então, cada turma teria uma média de 30 pessoas e:: e vinha chegando idoso, a maior parcela de participação era idosos, e foi chegando 8 horas e ninguém deixa / o segurança não deixava a gente entrar, e tinha muito idoso em pé lá e tava ficando o sol, né, estava quente, eles estavam cansados, muita gente foi embora também por conta disso. O professor chegou e aí eh enfim, tudo / a gente conseguiu entrar, então só que o problema é que quando a gente chegou, a gente ainda tem que fazer / teve que baixar a frequência, né, a lista pra cada turma, porque ainda não tinha também, então demorou mais tempo pra fazer isso. (\*\*) uns 5 minutos pra baixar, escolher a sala, o segurança abrir a sala, a gente ligar o computador, o projetor. Foi uma loucura. Ah deixa eu ver, mas depois, assim, depois desse primeiro, né, sufoco, a gente conseguiu levar. Eh o:: estágio foi, foi, foi divertido porque a gente. teve aquela troca de experiência, tanto nossa pra passar o que a gente sabia (+) e o que não sabia também, porque muitos conteúdos a gente tinha que estudar previamente pra poder passar, pra confiança, né? Eh não só confiança, mas credibilidade naquilo que a gente estava passando. Eh graças a Deus a gente teve um suporte enorme do coordenador do curso, que tava ali nos dando a mão, falando "oh, o que precisar", ele apareceu algumas vezes pra tá ali falando "olha, eu tô aqui, a professora também". A outra professora foi parceira do curso, mas ela não tá / não foi, né, aos sábados, mas ela tava ali nos auxiliando nas questões das reuniões, de apresentar o plano, então ela sempre dava uma dica pra gente, "faça isso, faça aquilo, vai ser melhor assim, vai ser melhor assado". Mas foi uma experiência incrível porque teve essa troca entre nós, professores, né? Professores em formação e os alunos. Ah mas a gente percebeu, pelo menos eu percebi que (.) que tinha que mudar alguma post / mudar de certa forma a minha postura pra determinadas situações. Porque às vezes surgia, a:: alguma situação inquietante. Um dos casos aqui, a nossa turma era mista, então tinha muita diferença de idade, a maioria era idoso, então a gente tinha que fazer esse contrato / contrastes entre propor atividades que pudessem abarcar todo mundo, mas era uma escolha que a gente tinha que fazer, porque se a gente desse muita atenção pros idosos, os mais jovens ficavam entediados, mas se a gente dava mais atenção para os jovens, os idosos ficavam perdidos e eu optei em dar mais atenção aos idosos. Por quê? Eram os que estavam mais propensos a participar, por que estavam sempre fazendo as atividades, estavam ali empolgados, não faltava nenhuma aula e então eu confesso que:: (.) os idosos, eles tiveram uma maior participação, então por isso ah eu pelo menos, né, optei mais em incluí-los do que tá ali no meio termo, mas foi uma experiência incrível. No final, todos falaram que gostaram eh que queriam muito que tivesse um A2\*\*\*\*. E:: acho que foi isso, não sei se eu fugi um pouco do assunto, mas.

**Pesquisadora:** De jeito nenhum, pelo contrário, eu queria saber eh que você falou algumas vezes sobre essa mudança de postura, né? Essa mudança de postura foi em relação a:: que aos alunos do estágio, a você enquanto professora em formação, foi em que sentido?

**Nena:** Em 3 sentidos, ah eu / em relação aos alunos, porque tinha alguns (+) alguns conteúdos que eram mais gramaticais eh eu precisava repetir mais de 3 vezes, em questão dos dos idosos, porque alguns, né, já haviam muitos anos que estavam fora de sala de aula, outros tinham uma defasagem na língua materna, que era o português, então eu não poderia também começar de logo de cara com a língua espanhola, então eu tive, a gente teve que se baseia muito no português pra poder ensinar o espanhol. Por conta dos idosos, né? Um é em relação também aos outros estudantes mais jovens, que era primeiro contato e por eles têm um pouco de defasagem na língua portuguesa, então eh eles tinham dificuldade de apren / aprender algumas questões gramaticais, como, por exemplo, o verbo *gustar*. Eu / Teve um momento que eu expliquei mais de 5 vezes, eu mudei as 5 vezes as formas, né, a forma de explicar e tinha idoso que tava ainda / não tava entendendo nada. Eu falei "meu Deus, já tô no / não tenho nem mais como mudar, né, a forma como eu tô explicando." Então uma dessas foi essa questão. A segunda foi também relação ao parceiro, como eu disse, éramos trio. Só que só tinha eu e mais uma pessoa que trabalhava mais. A outra pessoa às vezes não poderia / ela estava estagiando em outro lugar, né, em outro curso e ela não poderia tá presente no sábado. E aí tinha que ficar só eu e essa outra pessoa pegando a nossa parte e dessa outra pessoa. Hum aí às vezes também eh (.) Foi pior porque a gente tinha um também o PCC, então a gente ficava até 4 da manhã fazendo ah o material, e essa pessoa também não aparecia. Chegava no momento da aula, ela surgia e queria apresentar alguma coisa que a gente já havia pra / né, produzido e tinha que lidar com isso, pra não deixar um clima estranho porque era um:: um trabalho em grupo. A outra questão também foi (.) um pequeno problema que a gente também enfrentou (.) foi adaptação. O nosso plano era, né, do plano, tanto plano

---

\*\*\*\* A2: nível básico do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas.

de plano de ensino, quanto o plano plano de aula, que foi a sequência didática, era pra 5 horas. Só que no edital fizeram e postaram no:: no FIC era de 8 até 11h20. (.) Então todo o nosso planejamento era de 5 horas e o nesse (+) e nesse do:: do plano, né, da prática, da regência, a gente tinha que ter ali mais ou menos umas 3 horas só. Então a gente tinha que ter / a gente fez toda uma:: uma mobilização pra não tirar conteúdo porque a gente tinha um edital a cumprir. Então a gente fazia o nosso planejamento com 5 horas e chegava no:: no dia da regência, a gente conseguia colocar em prática as cin / os materiais, a gente produzia 5 horas. Mas teve dias que não, então a gente tinha que jogar pra outra semana ou a gente tinha que jogar pra: pro modo:: como atividade extra que um dos casos que a gente utiliza também no ensino remoto foi esse, né, de propor atividades a assíncronas, então era uma leitura, era um estudo de um slide que a gente produzia, era um questionário que a gente colocava para tentar compor, né, essas 96 horas, quase cem no nosso estágio supervisionado 3, então eu sinto que a nossa maior dificuldade foi essa também, de poder fazer essa logística de pegar esse tempo que a gente não tinha, e:: e passar pro outro porque a gente teve que condensar muita coisa. E:: e por último, a minha questão, da minha postura eh ser menos (+) confesso que ser um pouco mais rígida. (.) Eu acho que eu fui uma professora muito boazinha. No sentido de “ah você não conseguiu fazer atividade?”, que a gente dava um tempo de quase uma semana, “não tem problema, entrega na próxima semana” e aí a pessoa não trazia na próxima, falava “não, na próxima.” Então eu acho que ser um pouco mais severa nesse:: nesse quesito, mas também de:: deixar a turma mais ah tranquila. A turma era um pouco / não era muito participativa, então eu tinha que ter técnicas pra trazer as pessoas, né, fazer a turma participar, então eu tinha que eh às vezes contar uma situação que aconteceu e às vezes exagerar um pouquinho pra poder / pra turma rir, pra poder descontrair, porque é só após o disc / eles descontraírem que eles (\*) participavam, eles relatavam as suas outras / suas experiências com a língua, Eh principalmente os idosos, eles participavam, mas era muito mais na parte de atividade, do que, né, oralmente. Então a gente tinha que fazer isso “não, olha (\*\*), eu cáí, eu fiz tal coisa” ou “nossa gente, eu cometi uma gafe, eu era para mim ter chamado eh uma pessoa de esquisito, né? Eu falei no meio do restaurante, nossa como essa pessoa é esquisita e (\*) e o esquisito não é a mesma coisa para nós eh tem um outro significado.” Eh como a senhora bem sabe, eu morei fora, então eu sempre estava trazendo essas experiências que eu tive, pessoas também que já viajaram eh da turma também pra trazer. Então eu tive que mudar essa postura de ser um / eu tentei, né? Mas eu não consegui claramente ser um pouco mais rígida, mas descontrair o ambiente. Eu não sou uma pessoa que (.) as pessoas não acreditam, mas eu sou bem tímida. Então assim eu tive que ter um pouco mais de:: como é que eu posso dizer a palavra? Eh não é proatividade. Eu tive que me aparecer um pouco mais pra poder de trazer a turma. Então acho que essa foi eh uma da / mudança de postura que eu que eu me vi obrigada a:: a mudar, principalmente porque alguns dos meus parceiros não tá / não tinha tanta afinidade com a língua, então às vezes eles erravam, algo errado, não erravam, né? Eles acabavam esquecendo de uma coisa e eu trazia de volta, acontecia comigo a mesma coisa de eu esquecer alguma coisa e outro parceiro complementar. Então essa foi uma das coisas que os alunos gostaram muito dessa complementação que a gente teve entre, pontuo, entre mim e a outra parceira, porque a terceira era um pouco: (.) não comparecia muito, sabe? Então eu tive que / tive muito mais base com essa outra parceira.

**Pesquisadora:** Antes da gente ir para a última pergunta eh em relação a essa parceira que não, não era tão solidária, digamos assim, como você se sentia por ter que mascarar a situação na frente da professora supervisora, por ter que lidar com isso, como era pra você?

**Nena:** Disse a palavra certa, mascarar, porque tanto no estágio, na na teórica, né, que seria no campus do IFB, quanto na regência a gente tinha que mascarar, é. Bom, confesso que essa terceira pessoa, já tô acostumada a fazer trabalho com ela, então, (\*) desde o início foi assim. Ela sempre deu prioridades a suas outras atividades curriculares. Então a gente sempre teve que mascarar isso. É claro que eh ela chegava, né, a participar, mas não foi aquela participação 100% do início ao fim, né? Ela chegava ali uma participação de 50%, eu não vou denegrir não, foi um cinquenta por cento, era pra ser 100, mas foi 50. Eh eu já tava acostumada, como eu disse anteriormente, eu sempre carreguei os trabalhos sozinha. (\*\*) vou fazer antecipadamente, então sempre do primeiro semestre eu sempre mascarei isso. O grupo fez, né? O grupo fez no sentido assim, de não fazer do início até o fim, de pegar ali a metade ou o finalzinho e fazer alguma coisa, opinar alguma coisa. Ela pelo menos fazia os slides, mas, assim, como eu disse, foi só aqueles 50%. É claro que não, não vou, não vou ser do mal, né? Mas ela ajudou, mas eu tô acostumada. Então o mecanismo que a gente utilizou é foi assim, né, beleza. Eu não tenho o que fazer.

**Pesquisadora:** Entendi.

**Nena:** Eu já tava acostumada, então é, “vamos nessa, você não pode? Tudo bem”. E eu vinha com essa minha outra parceira que é muito mais presente. Eh a gente sempre esteve, né, desde o primeiro semestre fazendo trabalho, essa terceira começou já nos terceiro semestre, mas essa da / eu sou mais



chegada, a gente tava sempre do primeiro semestre, a gente se entende, então ah essa parceira que eu, que eu comentei, que a gente ficava até 4 horas da manhã fazendo, produzindo material, porque a gente teve a mesma professora orientadora do PCC, a gente tinha reuniões no mesmo dia que chegava até às 10 da noite, então depois dessa reunião a gente ia produzir os materiais. A gente ia pensar, fazer a logística, fazer a sequência didática, tanto pra teórica, né do IFB, do do [...], ali da:: da parte do estágio 3, como na hora de apresentar. Então eu sinto que / não vou mentir, a terceira mais / não chegava a complementar, mas também não atrapalhava, era neutra. Essa minha outra parceira não, a gente sempre estava se complementando, a gente sempre tava fazendo os materiais juntas, então ela tava a par do que eu ia passar, a gente dividia, né, igualmente o que cada um ia fazer. É isso, é aguentar as pontas, ter alguém com quem você possa compartilhar esse peso foi, foi, foi bom, né? Foi bom, foi mais fácil.

**Pesquisadora:** Entendi.

**Nena:** Mas foi essa questão mesmo de mascarar, “foi o grupo que fez” mesmo a gente sabendo que não tinha sido feito, a gente chegava, ficava (\*)

**Pesquisadora:** E:: e a professora supervisora tinha ciência disso ou não, ela eh acreditava no que vocês falavam ou ela tinha aquela observação de “hum, acho que não é bem assim”?

**Nena:** Eu não sei se ela chegou a perceber, porque, como é nós 3 eh de alguma forma a gente tá sempre fazendo um trabalho juntos eh a gente conseguia meio que / em alguns momentos, não conseguia mascarar, dava pra ver. Mas sabe por que eu sinto que não dava? Porque desde o primeiro semestre é como eu disse, né? Eu sempre fui participativa, então eu tendo a falar um pouco mais, e por esse meu / minha característica, na hora de apresentar qualquer trabalho sempre me colocavam pra falar. Então, eu acho que / e essa minha outra parceira, ela / a gente ficava assim, sempre complementando, mas em questão de quem participava mais, quem falava mais era eu, então eu não sei se / eu não sei, não tenho essa certeza se a professora chegou a perceber porque eu sempre era eu que apresentava, eu tinha um maior tempo de fala. Não que eu seja algo que eh seja narcisista é porque os meus colegas preferem que eu fale mais, né? Eles julgam que / julgam e preferem que eu fale mais, então não sei se a professora chegou a perceber. É claro que tem alguns momentos que eu acho que deu pra perceber, né, porque a pessoa estava ali em pé e só ficava olhando e às vezes fazia um comentário que às vezes não fazia muito sentido, mas eu acho que não, não percebeu não ((ri)).

**Pesquisadora:** Entendi. Agora pra gente finalizar, como você se sente enquanto professora em formação após vivenciar todas essas situações durante eh a sua formação, situação de:: ensino remoto emergencial, retorno ao presencial os estágios?

**Nena:** Hum. Você diz em sentimento, certo?

**Pesquisadora:** Em geral, assim, como você se sente de maneira geral, não necessariamente, assim falar exclusivamente de sentimento e emoção.

**Nena:** Tá, beleza. Então, primeiro eu fiquei / o primeiro pensamento foi “será isso mesmo que eu quero fazer?”. Porque (.) eu confesso que na / eu ven / escutando e eu vendo, né, os professores eu dizia “nossa, é muito mais simples”, mas quando a gente tá na / quando a gente tá por trás, né, no backstage, ali, eu falei “meu Deus do céu, eu não sabia que professor trabalhava tanto.” E aí, ainda piorou que eu comecei a, como eu disse, a dar aula e eu também / eu tenho que tá presente em cada processo, em todo o processo. Eu falava “meu Deus do céu, não aguento mais”. Então assim eu passo muito mais tempo planejando, criando material, eu falo “misericórdia, achava que o negócio era só chegar, o professor decidia na telha o que ia dar e pronto, acabou”. E eu via que não era nada disso, que tem todo um planejamento e que às vezes você planeja e no final não dá certo. Eu ficava “meu Deus do céu, tem que ter um plano A, B e C”. Inclusive no estágio eh a gente propôs uma atividade e a gente planejou A e a gente teve A, B, C ou D. A gente teve 4 planejamentos e o do dos 4 que a gente planejou só o último que deu certo, então tem que ter muita:: muita carta na manga. Caso um não dê certo, utilizar o outro. Então eu fiquei, eu fiquei um pouco desesperada e eu fiquei um pouco angustiado / com angústia, né? Falei “meu Deus do céu, professor trabalha isso tudo! Misericórdia, quando é que ele descansa?”. Porque até no sábado, eu chegava no domingo eu tava fazendo as coisas e eu falava “não, pelo amor de Deus”. Qual é o momento que o professor pode falar? Hoje eu vou descansar, eu não acho que eu não tive isso no estágio ((ri)) e esse semestre no presencial. Mas eh me mostrou que é bem gratificante quando você chega no final ou em algum momento da aula e o aluno fala “nossa professor consegui compreender, eu já tô, sei lá, eu tô conversando com um nativo e eu consegui entender o que ele está falando, eu consegui me expressar”. É um sentimento bom, mas é um pouco desesperador porque, meu Deus do céu, é tanta coisa pra fazer, atividade pra fazer, é correção pra fazer, material pra fazer, é dar aula. Às vezes você tá com uma grande expectativa achando que você preparou uma / o melhor material, chega no na no momento e o aluno tá assim “hum”. Não foi aquela / não superou as suas expectativas, e aquele material que você já tá tão cansada, você só faz e o aluno gosta (.) Aí você fica “meu Deus do céu, é 8 ou 80”, não não tem nenhum meio-termo. E eu sinto que

(+) eu consigo compreender um pouco o:: o lado do:: do professor, né? E, às vezes, também de querer mascarar quando alguma coisa não tá não tá legal, né, ou ele não tá bem aquele dia e ele consegue mascarar aí vai na fé. Mas eu fiquei assim me::u / o único pensamento era “meu Deus:: ((ri)) será isso mesmo que eu quero me dedicar? Isso mesmo que eu quero fazer? Será que eu tenho jeito pra isso?”. Porque eu / isso foi uma das percepções que eu tive tanto dando aula, né? E:: nesse outro emprego, tanto no estágio, “ai gente, será que esse povo tá entendendo o que tô explicando?” Porque às vezes na minha cabeça faz todo o sentido, mas será que ele tá entendendo? Tá fazendo sentido na cabeça desse aluno? E aí o professor tem que arrumar várias formas de explicar uma mesma coisa, pra pra ter ideia, quando eu fui explicar o verbo *gustar*, eu tive que começar a falar sobre relacionamento pra ver se o povo entendia que eu tava querendo entender. Falei “gente, então o verbo *gustar* ele imita, né, ali, eh (\*) com o substantivo”, mas o povo não tava entendendo. Eu falei “não, gente, objetos! O que que é objeto, o:: o:: verbo *gustar* ele imita, né, o objeto. Ele não imita, né, o:: o pronome ali, e se surgir um verbo no infinitivo eh separando o casal, né, casal não admite terceira pessoa (\*) admite, né, ter uma paixão entre 2 pessoas”. Nossa e assim / eu falei assim “meu Deus do céu, cadê o professor aqui? Cadê, não sei, [...], [...], [...] aqui pra ajudar a explicar esse conteúdo?”. Foi assim que deu (\*) de surto. Algumas pessoas dizem que eu tenho cara, né, não só eu, mas eu, outros colegas que a gente tem, eles percebem essa (.) essa talvez postura? Ou talvez essa essa:: essa profissão na gente, né, de ensinar. Eu fico “será mesmo?”. Eu olho pra cara dos meus alunos e eles estão com um cara tão sério que eu fico assim “gente esse povo não tá entendendo o que eu tô explicando não.” Mas a gente sabe, né, a gente fala “a gente escolheu isso”. Se não tá entendendo tem que falar porque senão eu não sou adivinho pra saber. Acho que foi esse ((ri)) o sentimento, “meu Deus, meu Deus, meu Deus, que que é isso que eu tô fazendo? Onde é que eu tô?”. E:: e:: também de:: de gratidão porque eu acho que se não fosse / eu não sei se eu cheguei a mencionar no meu relato, mas se não fosse a preparação dos professores do campus do IFB, não acho que eu / não estaria:: relaxada. (.) Eu teria enfrentado muito mais dificuldades, falo em questão de conteúdo, falo em questão de preparar um plano de aula, um plano de ensino, a gente já havia feito, a gente já havia estudado. Ah eh também as metodologias, as abordagens, né, as metodologias também foi algo importante eh pras minhas aulas, né, que eu dou, e pro estágio, se não fosse por isso, também não teria sido um pouco mais difícil. Então eu acho que a confiança também dos professores eh deles, deles passarem pra gente. Então muita coisa, muita fala que os professores utilizaram a gente / eu acabei incorporando e passando pros meus alunos. Eh as atitudes em planejar, então eh a gente percebe que:: / eu percebi, pelo menos, que os alunos gostam mais da parte cultural, e a gente teve alguns incentivos, né, do professores do campus em a gente aproveitar isso, “então você percebeu isso, né? Aproveite essa essa brecha que você consegue”. Então os professores eh nos abriram muitas portas, seja na questão há várias formas, né? E sotaques, né, de você falar o espanhol, nenhum está errado, de você ter confiança, eh foi uma coisa que eu eu sempre preguei nas minhas aulas, “você não está 100% certo, mas diga com confiança”, porque se a pessoa a pessoa acha que tá errado, ela vai acabar acreditando que tá certo, porque você fala com tanta confiança. Eh e sempre tá puxando os alunos, né, a praticar. Eu acho que a prática foi algo que os professores / nossos professores do IFB, né, do campus [...], eles pregavam, pregam, né, muito, e eu acabei incorporando, então eu sempre tô ali “gente pratica, pratica, pratica”. Às vezes você pode não tá entendendo, mas de alguma forma ah você conseguiu incorporar. Outro ponto é sempre trazer aquilo que faz parte da realidade do aluno, então os professores do IFB sempre estão eh marcando isso, falando “tragam algo que faça sentido. Não traga nada que esteja fora e que não faz sentido pro aluno porque ele não vai aprender”. Talvez ele aprende, mas ele não vai conseguir colocar de de forma efetiva, né, na na sua língua. Então eh foram muitas receitas que os professores eh me fizeram ter muita confiança no momento da minha regência. Então eh entendi o planejamento, seja na minha postura, né, e isso que me deixou mais confiante, e eu posso dizer um pouco relaxada, né? Por ter tido eles como professores, porque me deu todo suporte necessário mesmo eh principalmente o professor, ah um coordenador de curso, né, que estava ali a todo instante dando o seu melhor, mesmo não sendo ele o responsável, ele estava ali, né, dando suporte, esperando junto com a gente. Quando ainda não conseguimos entrar, né, lá no campus, estava sempre disposto e agradecer mesmo os professores, porque algumas demandas eh só são possíveis de serem realizadas, né, né, com o apoio de todos. Então acho que foi hum essa reciprocidade que nós tivemos, então eu sinto que nesses momentos eu fico feliz de ter escolhido, é a profissão. Talvez seguir com ela, talvez não de forma direta, mas indireta, porque eu sinto que, por exemplo, no meu estágio remunerado eu utilizo muita, mas muita eh muita coisa que eu aprendi eh durante esses 4, quase 4 anos, seja de forma gramatical, seja de forma cultural. Então, eu sempre estou aprendendo, eu sempre estou passando para frente nesse meu estágio e eu sinto que está fazendo sentido, né, assim, não de literalmente na profissão de ensinar ali, mas complementando em outro sentido, quando eu dou aula, eu fico em casa. Às vezes, eu, eu posso me desesperar sabendo que os professores também estão tão desesperados. Mas acho que foi isso. Eu

não sei se eu também fugi do assunto, mas foi esse sentimento de modo geral, né? Não só sentimento, mas de modo geral, a percepção que eu tenho da profissão. Não de modo geral, mas da língua espanhola.

Agradecimentos.

## APÊNDICE H – TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA PARTICIPANTE RAIANE



Universidade de Brasília – UnB  
 Instituto de Letras – IL  
 Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET  
 Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PPGLA  
 Pesquisadora: Thalita Sally Travassos de Santana  
 Orientador: Prof. Dr. Yûki Mukai

### TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA PARTICIPANTE RAIANE

**Pesquisadora:** Então, hoje é dia 30/08/2022 e agora são três horas e dois minutos da tarde. Eu vou começar agora a entrevista com a participante. Podemos começar?

**Raiane:** Podemos.

**Pesquisadora:** Então vamos lá. Como foi para você cursar 4 semestres do curso com o ensino remoto emergencial?

**Raiane:** Bom, pra mim foi muito complicado, principalmente no início, né, porque eu não tinha auxílio tecnológico em casa, como computador, internet banda larga e foi muito difícil. Eu fiquei meio preocupada, né, aí o IF já:: realizou o auxílio, né, tecnológico e eu consegui pegar e aí foi ficando melhor, né? Mas a princípio foi muito ruim também, né? Eu não consegui absorver muita coisa, ficava muito agoniada de ficar frente ao computador por longas horas, né, as vezes, e:: não tinha muita concentração, também não me concentrava direito nesse:: nesse modo.

**Pesquisadora:** Entendi. E como você se organizava para as demandas do curso durante o ensino remoto emergencial?

**Raiane:** Como eu me organizava? ((ri)) Eu só ia no dia mesmo, assim ((ri)). É.

**Pesquisadora:** No dia da aula você entrava...

**Raiane:** Sim. É, só entrava mesmo no outro dia / às vezes eu até esquecia que tinha, né? Tipo, tinha aula de manhã e tinha aula tarde aí eu esquecia que tinha por causa desse desse ensino remoto eu esquecia. Aí quando eu ia entrar já tava bem atrasada.

**Pesquisadora:** Algum colega te avisava, como que era?

**Raiane:** Não, eu ficava vendo / aí eu tava:: tava lá no WhatsApp aí chegava “eita, você, viu que que a professora falou?” e eu “que professora?”, “uai, tu não tá na aula não?”. Aí eu ficava “meu Deus, eu esqueci”. Aí eu ia, levava uma bronca.

**Pesquisadora:** E como que era a sua organização para realizar as atividades? Você tinha alguma?

**Raiane:** Sim, eu anotava tudinho, né? Eu anotava por data tipo ah tal dia tem que entregar isso, tal dia eu tenho que entregar aquilo, aí tipo, com 2 dias antes de entregar eu ia fazendo e conseguia entregar na data certinha.

**Pesquisadora:** Tá certo. E como ficou a sua aprendizagem de língua espanhola durante o ensino remoto emergencial?

**Raiane:** Não ficou, porque eu não consegui ((ri)). Eu não / eu eu fiquei preocupada nisso daí, porque, tipo assim, eu não ligava a câmera, eu não gostava não de ligar a câmera, não. E isso atrapalha muito pra falar e as vezes eu ia digitar e não é a mesma coisa que você falar, então, foi complicado isso aí. Aí quando a gente voltou, foi melhorando, né? Agora no remoto eu não falava nada. Eu falei / eu fiquei muito prejudicada nessa parte.

**Pesquisadora:** Eh no seu autorrelato, você afirmou que em relação à aprendizagem durante o ensino remoto emergencial, não conseguiu absorver muito e explica que não conseguia se concentrar. Como você se sentia em relação a isso?

**Raiane:** Eu me sentia tipo, preocupada, eu conversava com as meninas, né, e elas do mesmo jeito, elas “gente, nós vamos, nós estamos nos formando professores e nós não estamos conseguindo absorver”. Tinha aula que a gente tinha lá o slide lá, o professor quatro horários falando, falando e a gente lá assim conversando no WhatsApp, sem conseguir entender nada, não prestava atenção lá, porque realmente não dava. Era muito complicado, no início, né? Depois foi melhorando.

**Pesquisadora:** Me conta um pouco, como é que foi essa melhora?

**Raiane:** Foi melhorando porque eu já tava na / Eu já tinha o eh o acesso à tecnologia, né? Não tinha um computador ainda, mas já tinha o:: o chipzinho que eles deram lá e melhorou bastante. E:: e eu

consegui depois, tipo, do segundo semestre eu acho que eu fui conseguir, tipo, sentar aqui e ficar mais tranquila olhando a aula. Eu já participava melhor em algumas, né, que eu tinha mais intimidade com as professoras, e o resto continuou no mesmo.

**Pesquisadora:** Eh você cita também no seu autorrelato uma certa dificuldade de abrir microfone, né? Como você se sentia quando precisava abrir o microfone e quando era solicitada para abrir a câmera durante as aulas no Google Meet?

**Raiane:** Com muita vergonha, muita vergonha. Eu ficava “meu Deus que abrir isso, não sei o que”. Tinha professor que, tipo, falava “agora tem que abrir, não sei o que”. E isso aí era uma (.) pra quem tem vergonha é muito ruim, né, porque a pessoa fica ali num beco sem saída “oh meu Deus, agora eu vou ter que abrir, agora vou ter que falar”. Aí era ruim, mas as vezes eu também não falava, falava “ ai eu não posso falar” e ia lá e digitava.

**Pesquisadora:** E de onde você acha que vem ou por ou por qual motivo você acha que você tinha essa vergonha?

**Raiane:** Eu acho que é porque eu sou tímida mesmo, já. Tanto faz tá presencial, agora por aqui é mais complicado que aí, tipo, a gente fica lá sem saber como é que a pessoa tá vendo.

**Pesquisadora:** Eh você também fala, né, da questão da concentração que a gente conversou um pouquinho antes. Você tentou alguma ação específica para tentar solucionar essa questão da falta de concentração durante o ensino remoto?

**Raiane:** Não.

**Pesquisadora:** Por quê?

**Raiane:** Porque não. Às vezes eu conseguia, né, como eu falei que, tipo, no início eu não conseguia de jeito nenhum. Eu sentava, eu ia, eu sentada aqui e eu ia fazer um cuscuz ali, ia fazer um café ali e não ficava. Aí depois eu fui conseguindo. Quando tinha gente em casa também era um terror, um gritando pra ali, outro falando pra lá, e aí ficava meio difícil. Mas depois, quando eu, quando eu tava só eu até tentava prestar atenção nas matérias que eu gostava, que eu tinha mais intimidade, assim, eu prestava atenção mesmo, dialogava lá, as vezes eles falavam também. Agora nas outras que eu não:: tipo que eu não entendia muito nem no:: e no remoto tava mais complicado ainda, aí eu:: de jeito nenhum.

**Pesquisadora:** E por que você acha que:: que você não conseguiu construir uma intimidade com alguns professores ou com algumas disciplinas?

**Raiane:** Eu acho que pelo modo como eles ensinam essas disciplinas, entendeu? Eu não consigo prestar muita atenção se a pessoa tiver botando só o slide ali e falando, falando, falando, falando, eu não consigo, eu fico agoniada.

**Pesquisadora:** E como que você conseguia se concentrar além do fator gostar da disciplina, gostar do professor, o que te atraía na aula que você pensava “ah pra essa aqui eu consigo”?

**Raiane:** Quando o professor chega mais descontraído, né, conversa com os alunos, assim, já perguntou alguma coisa assim que a gente tá / interage, assim, que a gente tá / Eu acho que quando tava na época do BBB\*, aí a gente já começava a falar e tudo eh alguma coisa assim que a gente já:: aí ele ia introduzindo a aula assim, assim, mais tranquilo, entendeu?

**Pesquisadora:** Entendi. E como que você se sentiu durante o ensino remoto emergencial em relação à língua espanhola? Você já me contou que houve essa dificuldade, né? Mas como você sentia em relação a isso?

**Raiane:** Hum. Como assim?

**Pesquisadora:** Eh por exemplo, você me contou que para abrir a câmera ou para abrir o microfone, você tinha vergonha, né? Que tipo de sentimento ou emoção te despertava a questão da aprendizagem da língua espanhola?

**Raiane:** Tipo, por não ligar, por não conseguir aprender?

**Pesquisadora:** Isso.

**Raiane:** Ai, eu ficava triste (ri). Eu ficava “meu Deus, eu vou me” / tipo foi muito tempo, né? Foram 2 anos e eu ficava “meu Deus, tem língua 1, língua 2, língua 3, língua 4”, tipo, eu acho que tivemos 2 línguas nesse período e aí eu ficava “meu Deus, eu vou sair aqui sem falar espanhol, sem saber pronunciar”. Porque era muito ruim, tipo, pra você falar, você tinha que ligar a câmera mesmo, pra você, pra se dar melhor, né? E não dava, não. Aí eu ficava “meu Deus, eu vou sair daqui sem saber nada”. A gente até zoava muito nos grupos: “eita, que tipo de professoras vamos ser? Não sei o que, sem saber falar”.

**Pesquisadora:** Então já existia essa consciência que você estava se preparando para ser professora. Em relação a isso, essa preparação para ser professora, como foi a sua experiência com as disciplinas

---

\* BBB: Big Brother Brasil, programa de televisão.

do estágio supervisionado durante o ensino remoto emergencial? Porque você cursou duas, não foi? Me conta um pouco como que foi?

**Raiane:** Sim.

**Pesquisadora:** Me conta um pouco como foi.

**Raiane:** A primeira foi a mais tranquila, né, que foi de observação, que a gente só chegava, só que a gente participava um pouco porque o professor ele deixava a gente participar um pouco. A gente só prestava atenção nos alunos, conversava com eles assim, coisas aleatórias, era muito tranquilo. Agora, a segunda, que a gente já teve que ministrar aula também, eh foi mais assim, por conta da quantidade de alunos também, às vezes a gente dava aula pra um aluno somente e isso prejudicava muito, só que não foi tão ruim, não. Foi bom quando tava, tipo, eu acho que tinha umas 18 pessoas, mas só ia 7, 10 por aí. Quando estava esse quantitativo de pessoas era muito bom porque eles participavam. Eles eram muito participativos, até mesmo com o professor, só que eles gostavam mais quando a gente ia dar aulas pra eles, eles falavam “ah se amanhã for o professor eu nem venho”, não sei o que. Aí eles gostavam bastante. Foi muito bom preparar as aulas também, né? Foi bom.

**Pesquisadora:** Em relação à língua espanhola, como que foi a experiência?

**Raiane:** De falar na nas aulas de estágio?

**Pesquisadora:** Isso.

**Raiane:** Ah foi tranquilo também! A gente usava, tipo, o conteúdo básico, né? Aí pra gente era tranquilo. A gente também apresentou um que foi eh um que foi, eu acho que foi na sua matéria de expressões mexicanas, chilenas, essas coisas. Aí a gente já tava na mão ali.

**Pesquisadora:** E houve alguma mudança, por exemplo, durante as aulas de línguas vocês ficavam, né, como você me relatou “ai meu Deus, que tipo de professora eu vou ser por não saber a língua?”. Como que foi / como você se sentiu quando estava dando aula de estágio e falando em espanhol?

**Raiane:** No pré / no remoto ainda, né?

**Pesquisadora:** Isso, no remoto.

**Raiane:** A gente ficava com vergonha porque às vezes eles perguntavam alguma coisa e a gente “meu Deus, será que a gente está pronunciando certo? Será que a gente tá falando certinho, professor?” Ele não intervia, não falava nada, deixava, só no final que ele falava “gente, alguma coisinha aqui e tal”. A gente ficava morrendo de vergonha e a gente terminava a aula, aí a gente percebia alguns erros, a gente “meu Deus, olha o que a gente falou”. Os alunos / meu Deus. A gente ficava, tipo, muito ansiosa pra próxima, né? Aí a gente voltava e falava “não, a gente errou isso aqui e tal” e continuava.

**Pesquisadora:** Entendi. No seu questionário, você afirma que considera importante ao estudar ou aprender uma língua estrangeira “a prática dela no social”, você pode me explicar melhor o que seria essa “prática no social”?

**Raiane:** Tipo assim, é igual eu falei, eu não consigo prestar muita atenção quando o professor só tá falando com um:: um slide, essas coisas. Eu gosto mais, tipo da prática, tipo, ele trazer alguma coisa pra gente praticar ali dentro, em no nosso meio, entendeu? Tipo um:: um jogo. Falar, “ô gente, vamos ler isso aqui e a gente vai tentar montar alguma coisa”, uma dinâmica qualquer, uma coisa assim. Porque senão / que aí eu vou, tipo, quando eu for eh precisar disso na frente eu vou associar esse negócio. Agora se ele me passar um slide ali, pode saber que eu não vou nem lembrar onde que tá o slide.

**Pesquisadora:** Entendi. Eh no seu autorrelato, você afirma que não conseguiu praticar bem a oralidade da língua espanhola, né? E você me falou isso um pouco aqui também durante a entrevista. Como era para você não conseguir praticar essa oralidade ou qualquer outra coisa em relação, me conta mais um pouco.

**Raiane:** Era terrível (.) e é, né? Porque eu também tenho a língua presa e isso prejudica muito em algumas palavras com R e eu fico muito preocupada na hora de pronunciar. Até no estágio agora que eu tava realizando, o 3, né, eu chegava assim / era / eu, na primeira aula eu fiquei com vergonha. Nas outras eu já fiquei mais tranquila. E eu chegava e ia pronunciar umas palavras e (\*\*), eu falava, “gente, pelo amor de Deus essa palavra” e aí a gente ia fazendo junto. Era engraçado, a gente ia fazendo junto. Nesse estágio agora que eu consegui, tipo, me libertar mais disso de não ter muita vergonha, de tentar fazer, tipo, da maneira correta. Quando eu erro eu falo “olha gente, é porque eu tenho a língua presa e isso é ruim pra mim”. Mas vamos tentando.

**Pesquisadora:** Entendi. Eh já que você falou do último estágio, que foi o estágio supervisionado 3 e você já estavam presencialmente, né? Me conta como foi a experiência do estágio supervisionado 3 durante o ensino presencial.

**Raiane:** Durante o modo presencial foi muito tranquilo, muito tranquilo. Na primeira aula nós tivemos um susto porque chegamos e achavam que não ia ter estágio, não sei o quê. Só que quando a gente entrou eu fiquei meio preocupada (\*) quando a gente foi aí “ah eu sou professora de não sei o quê”, “ai eu sou advogada”, “eu sou” e eu “meu Deus do céu, como é que nós vamos dar aula para esse povo?”

Eu fiquei muito preocupada. Aí, né, falando, nem consegui me desenvolver muito. Eu falei, “gente, pelo amor de Deus, eu não vou conseguir não”. Aí quando fui / já foi a segunda que, tipo, a gente já conheceu eles, a gente viu que eles não tinham, tipo, nem o básico mesmo, aí eu falei “agora dá pra eu ir”, aí foi mais tranquilo.

**Pesquisadora:** E como que era eh vocês já estavam dando aula, só regência, né? Não tinha mais observação, me conta um pouco como que era essa dinâmica, essa organização.

**Raiane:** Bom, a gente era 3, né? Eu, a [...] e a [...] eh 3 é professoras. A gente fez o:: o plano de ensino, o plano de cada aula, a gente fez o plano de ensino para 10 aulas. Depois fez um plano de aula de cada aula e a gente ia organizando assim, cada uma fazia, tipo, 3 aí, tipo, porque nem todos / uma faltava, entendeu? Por conta de trabalho, alguma coisa e a gente ia organizando dessa forma. A gente preparava os conteúdos anterior eh anteriormente, ia revisando com os professores supervisores, né, orientadores. Aí a gente ia vendo e eles falavam “ah aqui tá bom, aqui vocês podem mexer”, aí gente ia mexendo também. É, foi muito, muito bom, viu? Porque a gente teve uma preparação boa, né? A gente no na regência no:: no estágio 2, a gente não tinha esse negócio de fazer um plano de ensino, plano de aula, não. A gente chegava lá e fazia igual professor deles mesmo, na aula lá a gente falava “amanhã é conteúdo tal”, às vezes ele inventava o conteúdo ali na hora. E aí nesse 3 a gente teve todo um planejamento feito, foi muito tranquilo, deu tudo certo. Os alunos colaboraram muito também.

**Pesquisadora:** Como que era essa colaboração dos alunos?

**Raiane:** Muito participativos eles. A gente eh eu estou usando para o PCC que eu estou fazendo com a Maria, a gente está usando o Canva e Google Classroom. A gente colocava atividade lá e eles faziam. Muitos também tinham dificuldade, porque tinham algumas senhoras, né? A maioria eram senhoras da turma, e elas tinham uma dificuldade, a gente, tipo, tinha que orientar elas separadamente, aí tinha que ficar com elas, orientando, passando a atividade, elas faziam no papel, entregavam. Eles faziam tudo, tudo, alguns demoravam um pouco, mas entregavam tudinho. Eram participativos nas aulas, não ficava para aquela conversa paralela. Conversavam com a gente, a gente perguntava e eles tiravam dúvida e tudo.

**Pesquisadora:** Entendi. E como que era eh pra você falar em língua espanhola durante essas aulas do ensino remoto, não, do estágio presencial.

**Raiane:** Ai para mim era muito bom porque eu falava “agora sim eu estou me tornando professora de espanhol”, né? Porque como eu falei era um conteúdo básico que eu estava dominando ali. Como eles não sabiam de nada, eu me sentia mais superiorzinha ali. Eu falei “agora eu posso, né, eu estou sabendo aqui um pouco”.

**Pesquisadora:** E:: e o que que será que motivou essa mudança de percepção em relação a sua eh aprendizagem de língua espanhola nesse momento?

**Raiane:** Aí eu acho que é porque teve que / é ali não tinha para onde correr, né? Ou era fazer ou fazer.

**Pesquisadora:** Entendi. E agora que a gente está falando do ensino presencial, como você se sentiu com o retorno ao ensino presencial? Voltando um pouco pra esse retorno agora.

**Raiane:** É como eu falei aí, né, que eu tinha escrito aí no / eu me sentia muito agoniada, muito agoniada. Eu falei “meu Deus”, era uma agonia quando estava lá e agora pra voltar, porque eu chegava na sala, aí a mesma coisa, o slide lá e o professor falando de 8 horas até 11 e 40. Só um intervalinho ali e eu agoniada. (\*\*) Falava “meu Deus”, tinha que sair da sala, eu saía algumas vezes, saía, andava um pouquinho e voltava. Porque eu ficava muito agoniada, não conseguia, tipo, me concentrar naquilo não.

**Pesquisadora:** E você teve algum procedimento eh tentou alguma ação específica pra tentar reverter essa questão da concentração no presencial?

**Raiane:** Não. (+) Só isso. Só isso que eu fazia mesmo. Saía um pouquinho, andava um pouquinho, pegava / tomava uma água, voltava. Eu estava melhorzinha, mas só que não parava, tipo, não era só eu, né? Tiveram colegas também na turma que falavam “meu Deus, eu tô, eu tô começando a sentir falta de ar, não tô conseguindo ficar aqui não.” Aí saía também e a gente conversava um pouquinho e voltava.

**Pesquisadora:** O que você acha que gerava isso em vocês?

**Raiane:** Eu acho que foi o tanto de tempo que a gente passou sem ter isso, né? Aí quando voltou, foi assim de repente e a gente ficou meio, tipo, ah tava de um jeito e agora a gente tá aqui e nesse modo aqui tradicionalzinho, né? Um trem na tela e o professor falando falando e a gente sentada só olhando, só olhando aquilo ali sentada um tempão. É ruim demais.

**Pesquisadora:** Isso foi durante todo o semestre?

**Raiane:** Sim, porque acabou agora. Quando voltar, eu não sei.

**Pesquisadora:** Entendi. E em relação à língua espanhola, quais procedimentos você adotou após o retorno ao ensino presencial para a sua aprendizagem?

**Raiane:** Nossa, agora foi muito melhor, até a professora falou, né? A gente estava com a [...], ainda bem que vai cortar, aí. Ela, ela é muito / uma professora muito excelente. Ela fez / ela, tipo, bota a gente

pra falar mesmo, né? Igual ela botava no remoto, só que eu não me desenvolvi, eu ia lá no chat falar. Agora, tipo, no presencial a gente via lá, falava. Ela é muito boa pra a gente, tipo, descontrair com ela, conversar, muito simpática. E aí a gente / ela colocava uns textos pra a gente fazer, uma dinamicazinha e foi muito interessante. Eu consegui me desenvolver bem, até ela falou que, tipo, minha pronúncia tava bem, minha escrita tava bem, também.

**Pesquisadora:** E como que você se sente em relação a isso?

**Raiane:** Agora eu estou feliz ((ri)). Agora eu me sinto feliz, porque antes estava de um jeito que eu falava “meu Deus, pra onde eu vou?” E agora voltando eu falei “não, agora eu consigo falar melhorzinho”, escrever melhor também.

**Pesquisadora:** Entendi. Eh voltando um pouco aqui ao ensino remoto emergencial, no questionário, você comenta o que considerou positivo no ensino remoto emergencial, mas o que você considerou negativo

**Raiane:** No emergencial?

**Pesquisadora:** Isso.

**Raiane:** As aulas. Esse de jeito de aula, tipo assim, entrar oito e sair onze e pouco ali. A gente não conseguia ficar. Não dá, tipo, aqui, eu pego aqui o computador, estou aqui falando aqui, mas eu pego / igual eu pegar o celular, eu não fico tipo, hum ali, eu vejo alguma coisa, tipo, mais interativa, atrativa. Eu não fico ali só olhando aquele negócio ali do professor e ele falando, falando. Sem você, tipo, fazer nada. Ah não, não é porque, tipo, ele não / alguns instigavam, né? Outros não aí, tipo, não dava pra ter aquela, tipo, interatividade, que você fica “nossa, que legal, tá bom aqui”, sabe?

**Pesquisadora:** Entendi. E sobre o:: o ensino presencial, agora conversando com você, você me contou algumas coisas eh negativas em relação ao retorno, você considera que teve algo positivo além da:: da aula de língua espanhola?

**Raiane:** Ai eu acho que positiva é, tipo, a interação com os alunos, (\*) a gente mesmo ali com o professor ali a gente dava uma conversadinha ali, vai passando ((ri)).

**Pesquisadora:** E como ficou seu relacionamento com os professores, né, e as disciplinas agora no retorno ao presencial?

**Raiane:** Bom, com os que eu tenho intimidade, continuou a mesma coisa, né, consigo me relacionar bem. Agora com os que eu não tenho, eu não consigo, tipo, ter uma relação boa, tipo, se eu tiver uma dúvida de uma coisa, eu não consigo ir lá “ah professor, não entendi”. Com os que eu tenho um relacionamento bom eu consigo, “professora, não sei o que”. Eu mando no WhatsApp ((ri)) né, (\*). Agora com os que eu não consigo, eu não consigo mesmo.

**Pesquisadora:** O que seria para você ter essa intimidade com o professor? O que é um relacionamento bom?

**Raiane:** Eu acho, eu acho que é porque alguns também são muito fechados, né? Chega assim, pronto, faz ali, fala e sai. E tem outros que não, já chega ali, conversa, “oi fulano, você está bem? Não sei o que”. Já a gente já se vê nas redes, assim, “ah você postou isso. E vocês viram tal coisa que está saindo?”, aí a gente já conversa melhor, entendeu? Tem uns que já chegam, passam o conteúdo, sai.

**Pesquisadora:** Entendi. Como você se sente como professora em formação após vivenciar todas essas situações durante o curso de letras? Situação de ensino regular, normal, depois situação de pandemia, depois retorno ao ensino presencial.

**Raiane:** Ai, eu não me sinto muito preparada, não. Porque professor também sofre, viu, nessas coisas. Porque não é só os alunos que ficam nesse meio perdidos. Assim o professor, ele tem / Imagina eu, professora com celular, sem internet em casa pra dar aula pra aluno, pra conseguir ia ser muito complicado. Então eu não, eu não me considero assim, tipo, muito preparada pra essas adversidades que acontecem não, né?

**Pesquisadora:** Me conta mais um pouquinho.

**Raiane:** Agora eu já me perdi ((ri)).

**Pesquisadora:** Sobre essa questão mesmo de ser professora em formação com tudo isso aí, como que você acha que vai ser? Eh como que você imagina o seu futuro profissional depois que o curso terminar?

**Raiane:** Ai, eu eh tipo assim, eu me imagino que eu não vou, tipo, trazer essa coisa que eu não gosto que é, tipo, ficar nesse negócio parado, tradicional, tipo, tentar colocar coisas mais atrativas, porque eu como aluna vendo o professor, não, eu, não só eu, alguns colegas também, tipo, não conseguem muito ficar sem essa coisa, tipo, atrativa. Tem que ter uma coisa atrativa, uma dinâmica aqui, uma coisa ali pra, tipo, chamar atenção do aluno. Porque senão você não vai conseguir prender a atenção do aluno, você não vai conseguir que ele aprenda aquele conteúdo. E eu, como eu disse, eu não estou preparada pra esse tanto de adversidade que você tem que mexer numa coisa, quando dá errado aqui você tem que ir logo pensar numa solução, mas, tipo, planejar uma dinâmica boa de um plano, né, pra tornar uma aula mais interativa, né, atrativa para os alunos, pra fazer com que eles participem.



Agradecimentos. Esclarecimentos acerca do uso do pseudônimo.

## ANEXO A – AUTORRELATO PARTICIPANTE RAIANE



Universidade de Brasília – UnB  
Instituto de Letras – IL  
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET  
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PPGLA  
Pesquisadora: Thalita Sally Travassos de Santana  
Orientador: Prof. Dr. Yûki Mukai

### AUTORRELATO PARTICIPANTE RAIANE

#### **Autorrelato- Ensino Remoto Emergencial**

Com o início da pandemia, o ensino remoto foi a forma com que tivemos para não pararmos nossas vidas.

No âmbito educativo, o uso das tecnologias foi de grande destaque para continuar com as aulas de modo remoto e de forma online. A princípio no meu caso tive diversas dificuldades, por não possuir um lugar acessível para estudo, ou seja, um teto todo meu, não possuía aparatos como o computador, utilizo somente o celular para todas as funções, não tenho acesso a internet via wi-fi em casa, então, foi muito difícil o ensino remoto em questões de tecnologias dispostas por mim. Consegui estar presente nas aulas por conta do auxílio tecnológico disponibilizado pelo campus e foi dessa forma que consegui concluir os módulos no ensino remoto. Na questão do aprendizado eu não consegui absorver muito, pois ficava dispersa, agoniada por estar frente ao celular observando aula, não conseguia ter muita concentração, tinha vergonha em abrir câmera para apresentar algo, foi bastante difícil para quem é tímido. Nas aulas de língua não tive um bom desempenho, não consegui praticar bem a oralidade da língua espanhola.

Ao voltar para a sala física tive outro baque, pois não conseguia ficar muito tempo em sala sem ficar agoniada, ficava impaciente por ficar muito tempo em sala quando voltamos do ensino remoto, agora estou me adaptando melhor a isso.

## ANEXO B – AUTORRELATO PARTICIPANTE DIAS



Universidade de Brasília – UnB  
Instituto de Letras – IL  
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET  
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PPGLA  
Pesquisadora: Thalita Sally Travassos de Santana  
Orientador: Prof. Dr. Yûki Mukai

### AUTORRELATO PARTICIPANTE DIAS

1) como foi a sua adaptação ao ensino remoto emergencial;

Inicialmente, a minha adaptação foi muito tranquila, achava muito bom ficar em casa. Porém, com o tempo virou algo exaustivo. Na minha opinião, foram dois anos perdidos com relação ao conteúdo.

2) quais foram as suas ações para aprendizagem e como foi a sua relação com os professores e colegas;

Acredito que não tive resultado negativo em relação com a aprendizagem, houve um desleixo e coisas acumuladas, além de tarefas domésticas que atrapalhavam as aulas síncronas. Resumindo, não houve uma organização. Não tive muita relação com os professores, porém tive um maior entrosamento os colegas de classe, havia muita empatia e interação.

3) quais foram as suas emoções em relação ao ensino remoto e à sua aprendizagem de língua espanhola;

Inicialmente estava feliz e terminei exausta, pois não estava satisfeita com a minha aprendizagem da língua espanhola, também não estava satisfeita com as metodologias dos professores. Resumindo, tiveram momentos que queria trancar o curso.

4) o que você acha que mudou em suas emoções e em suas ações com o retorno ao ensino presencial.

Continuo exausta, porém a rotina de sair de casa é melhor. Também tive que organizar melhor as minhas ações e ir com calma para não surtar com tantas coisas. Na minha opinião, o ensino remoto era cômodo, porém tive uma evolução muito grande em reflexão a minha desenvoltura profissional, tanto que os professores acabam elogiam a minha nova postura.

## ANEXO C – AUTORRELATO PARTICIPANTE NENA



Universidade de Brasília – UnB  
Instituto de Letras – IL  
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET  
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PPGLA  
Pesquisadora: Thalita Sally Travassos de Santana  
Orientador: Prof. Dr. Yûki Mukai

### AUTORRELATO PARTICIPANTE NENA

#### 1) como foi a sua adaptação ao ensino remoto emergencial:

A minha adaptação ao ensino remoto foi bastante brusca e ao mesmo tempo chocante. Não estava nos meus planos estudar de forma remota, no entanto diante do cenário atual foi preciso. Depois de uma semana, consegui me reorganizar e me planejar. Confesso que o início foi muito confuso e não sabia para onde estava indo ou o que tinha que fazer, contudo o suporte que o IF forneceu diante das dificuldades com toda a certeza minimizou maiores problemas.

Tendo certa compreensão das ferramentas e como seria o processo de ensino-aprendizagem, me adaptei muito facilmente e confortavelmente. Gostaria de pontuar que a minha adaptação teve esse percurso tranquilo, pois eu tinha todos os aparatos necessários para que o processo fosse fácil. Tinha internet, computador, um lugar para estudar, a compreensão da família e o apoio dos mesmos para ter toda uma estrutura de concentração e foco para estudar.

#### 2) quais foram as suas ações para aprendizagem e como foi a sua relação com os professores e colegas:

A minha ação para a aprendizagem foi o preparo prévio e muita organização sobre as demandas das componentes curriculares. Acredito que o sistema de assíncrono e síncrono foi excelente para poder fazer os ajustes necessários e ter tempo de realizar as atividades confortavelmente. Apesar da carga horária do semestre ter sido menor e o tempo hora-aula ter sido maior juntamente com as atividades, nada disso teria sido possível sem a ajuda dos professores e colegas.

O tempo tinha que ser ajustado para ler os materiais previamente, assistir as aulas que eram longas e cansativas. Ficava das 8h da manhã até 00h em frente ao computador (salvo os momentos para as refeições e descansos de no máximo 1h30).

Confesso que o momento da aprendizagem foi prejudicada, não só para mim, mas também para com os meus colegas. Já que o nosso foco não foi para aprender, mas cumprir com as atividades que nos eram passadas. E eram enormes. O tempo não ajudou porque tudo era uma corrida sem fim e o final parecia estar longe de ser alcançado. Em relação aos professores e colegas não foi diferente. Todos estavam tentando se adaptar da melhor maneira possível, mas a maioria estava perdida e desesperada.

Alguns não tinham as condições precisas para estudo e a internet em muitos dos casos foram os maiores obstáculos enfrentados por todos e principalmente por aqueles que tinham dificuldades de acesso a internet e ao computador. No entanto, sempre fomos uma turma de certa forma unida, então ajudávamos os colegas quando necessário. Conversas, telefonemas foram importantes para não deixarmos ninguém desistir.

Por eu ser um ponto maior de referência em sala, muitas das vezes desempenhei funções de conselheira e incentivadora. Eu dizia no grupo de whatsapp ou até mesmo em sala de aula (via meet) que nós iríamos conseguir e que não iríamos deixar ninguém para trás. O começo para a grande maioria foi um desastre e desafiador, mas ter alguém que acredita em você e possui uma rede de apoio foi o melhor cenário construído por nós.

O desânimo das aulas, a falta de estímulo e o afetivo estavam em frangalhos. Ninguém aguentava o remoto. Era tudo muito frenético e volátil. Se para nós como alunos foi intenso o que dirá sobre os professores que tiveram que enfrentar em primeira instância toda essa problemática. Estava óbvio que para eles fora muito mais complexo e sem sombra de dúvidas arrebatador. Os professores pareciam cada vez mais cansados e desanimados mesmo eles tentando nos mostrar o contrário. As expressões, os discursos, as posturas, as condutas em sala de aula e a didática foram o primeiro golpe sofrido.

E cada dia que se passou foi ficando mais óbvio e mais preocupante. Contudo, os professores eram “conscientes” e davam todo o apoio para um tempo maior para a realização das atividades, perguntas frequentes sobre como estávamos lidando com tudo e se precisávamos de alguém para conversar. Mesmo estando sobrecarregados,

em momento algum eles nos privaram de conselhos e encontros individuais ao final das aulas caso alguém precisasse conversar.

3) quais foram as suas emoções em relação ao ensino remoto e à sua aprendizagem de língua espanhola:

As minhas emoções em relação ao ensino remoto foram neutras no começo porque eu compreendia o que estava em jogo, mas não tinha a ideia que o processo de ensino-aprendizagem seria um pouco torturante e agonizante. No final, o sentimento de adaptação se tornou favorável. Por eu ser uma pessoa que me adapto com mais “facilidade” não foi algo tão prejudicial, mas como eu comentei anteriormente eu tinha disponibilizado ao meu alcance todas as ferramentas necessárias para que tudo transcorresse da forma como eu queria e planejei.

É claro que houve momentos em que nada dava certo, como a internet cair no meio da aula e não voltar. Assistir as gravações depois era a pior coisa, mas era muito bom, pois poderíamos rever as aulas e assistir quantas vezes fosse necessário. Este ponto das gravações foi positivo. Já a minha aprendizagem de língua espanhola foi fora do normal. É bom deixar claro que como uma aluna participativa e colaborativa a minha participação nas aulas é maior, no entanto com o ensino remoto foi ainda mais. Os colegas já não são tão ativos em sala no modo presencial, então de forma remota o rendimento da turma despencou. Quase não houve participação, salvo certas aulas onde a turma apresentou certo interesse.

Acredito que muitos estavam focados em outras atividades do que propriamente assistir as aulas e participarem delas. Muitos estavam dispersos e realizavam outras tarefas enquanto ligava o computador ou o celular. Muitos acessavam a sala de reuniões e saiam para fazer tudo menos focar nas aulas. Tendo isso em mente, meu aprendizado foi até melhor, mas mediano se comparado com os outros semestres que foram presenciais. Além disso, sinto que não assimilei tudo que aprendi e que o rendimento não foi tanto como gostaria.

O sentimento foi de perda e incompletude na aprendizagem. Mas, não foi de todo modo ruim. Se de um lado teve esse sentimento do outro foi importante, pois eu consegui entender e aprender mais sobre mim mesma. Isso significa que eu aprendi a ter uma maior autonomia para solucionar problemas e enfrentar situações que eu pensava que não conseguiria.

- 4) O que você acha que mudou em suas emoções e em suas ações com o retorno ao ensino presencial?

Creio que as minhas emoções ficaram menos no limite e mais inquietantes. O retorno ao ensino presencial foi bom, mas ao mesmo tempo ruim. Veja bem, a adaptação forçada levou tempo e quando você acaba se acostumando e se sente confortável, seu desejo é não querer mudar isso.

Entretanto, o retorno foi importante e esquisito. Pareceu que nada havia mudado e que sempre estivemos estudando presencialmente. Eu lembro que quando voltei para o IF estava até animada, mas só foi passar 5 dias e eu estava agoniada. O tempo estava mais lento, as coisas demoravam a passar. Confesso que o sentimento de estar estudando já fazia 3 anos e não 5 dias.

Analisando o meu comportamento e a dos colegas, cheguei a conclusão que ficamos mais impacientes, mas desesperados para ter o controle de algo que não faço ideia. A concentração passa mais rápido e o tempo de ficar parado é ainda mais difícil. A saída da sala de aula se tornou mais frequente e o tempo fora também. Todos possuem atividades extracurriculares como emprego ou estágio, portanto o tempo de permanência nas aulas se tornaram mais curtas. Os reflexos do ensino remoto ainda fazem parte do nosso dia. Acostumar-se com esse processo se tornou mais um entre vários que tivemos que adotar para não desistirmos.

As conversas nos corredores, nos intervalos e na saída foram gratificantes poder reaver. A normalidade pouco a pouco vai se infiltrando e nos acomodando nas nossas relações sociais. Ninguém mais tem tempo ou parece estar focado em outras coisas. No entanto, voltar teve seu ponto alto que é se sentir menos vazio, perdido e solitário no que acredito ser o caminho para o conhecimento e autoconhecimento que é desenvolvido por meio de contatos e aprendizagens.



## ANEXO D – AUTORRELATO PARTICIPANTE DANDARA



Universidade de Brasília – UnB  
Instituto de Letras – IL  
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET  
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PPGLA  
Pesquisadora: Thalita Sally Travassos de Santana  
Orientador: Prof. Dr. Yûki Mukai

### AUTORRELATO PARTICIPANTE DANDARA

Percepções sobre as práticas avaliativas vivenciadas no Curso de Licenciatura em Letras-Espanhol

Considero importante contextualizar como cheguei ao curso de Licenciatura Letras – Espanhol. O percurso como docente da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF) e como integrante do Grupo de Pesquisa, Avaliação e Trabalho Pedagógico (GEPA) me possibilitou construir os princípios e os fundamentos do trabalho pedagógico referenciado na qualidade social e no desejo de valorização da Escola Pública.

A trajetória de formação pedagógica na SEDF e no GEPA, pautada pela avaliação formativa, bem como os vários encontros com diversos segmentos da comunidade escolar oportunizaram conversas e diálogos, na busca de saberes e fazeres avaliativos centrados na aprendizagem dos estudantes. Atualmente, percebo ser inegável a influência de tais vivências nas percepções do caminho discente trilhado, em quatro momentos distintos.

O primeiro ocorreu em um encontro de professores para discutir avaliação formativa em uma escola de ensino médio. Eu fiquei intrigada com os relatos dos professores sobre o sofrimento e as dificuldades dos estudantes quando submetidos a exames, testes e provas, incluindo o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Resolvi me inscrever e vivenciar algumas das questões relatadas pelos professores, como: a tensão do exame, o espaço inapropriado, a decepção por errar uma questão, o constrangimento da pontuação e classificação, o cuidado no preenchimento do gabarito, a cobrança por resultados exitosos.

Vale ressaltar que os relatos ganham outras dimensões quando do ingresso na instituição superior. Em 2019, no primeiro semestre do curso, vários estudantes narraram o descontentamento com as notas de corte do SISU e de como isso impactou sua vida. Outros ficaram felizes com a escolha, pois realmente desejavam ser professores de língua espanhola. Os relatos expressaram o quão ser classificado e ranqueado é doloroso. Para Hadji (1994, p.23), a avaliação é o instrumento da própria ambição do homem de “pesar” o presente para “pesar” no futuro. A fala recorrente dos estudantes consistia em como a avaliação tem um peso sobre as possibilidades no presente e no futuro profissional.

Vivencio o segundo momento com as atividades da sala de aula, aguardadas como sonho antigo, pois quando escolhi a faculdade no passado, a pedagogia era a segunda opção, mas por questões conjunturais e estruturais do sistema de ensino superior do Distrito Federal e as demandas pessoais não cursei o curso desejado e, assim, a aposentadoria deu lugar ao projeto e desejo do passado.

Como prerrogativa do curso de Licenciatura em Letras – Espanhol, o planejamento para o semestre é apresentado para os estudantes e um dos requisitos apontados para o início das disciplinas do período consiste na exposição do plano de ensino pelo professor, bem como a divulgação dos horários para atendimento individual dos estudantes durante o semestre letivo. A lógica descrita foi mantida no ensino remoto por todos os professores.

No campo destinado à avaliação, na maioria dos planos de ensino constam o instrumento avaliativo e a sua referida pontuação. Constam, ainda, as implicações das faltas às aulas e como ocorre a recuperação da aprendizagem. Alguns planos de ensino apresentam uma introdução elaborada das funções da avaliação, nomeando duas: a somativa e a formativa, porém não é possível identificar os elementos para pensar uma avaliação para as aprendizagens, ou possibilidades de participação dos estudantes. ALONSO (2011, p. 11) afirma “Los alumnos deben hacer sugerencias, proponer también temas y actividades y, si las cosas van mal, intentar solucionarlas entre todos”. O cenário explicitado das pontuações despertou-me um certo temor, extensivo a toda a turma. Todos os estudantes perceberam que algumas práticas avaliativas eram rigorosas e inflexíveis. De pronto, nós, estudantes, identificamos, durante o curso, os professores que oportunizavam diálogo e negociação, assim como aqueles que expressavam suas orientações com imposição e enfatizavam a

necessidade de práticas pedagógicas pautadas em suas experiências e vivências anteriores. Estes últimos justificavam reproduzirem as mesmas avaliações pelas quais foram qualificados e credenciados para atuarem na Educação Superior como métrica de sucesso na vida acadêmica e pessoal.

Outra questão importante é a avaliação por vezes pública. Muitas das orientações pedagógicas presencial e online são baseadas em jargões de caráter meritocrático ou adjetivações desestimulantes para a aprendizagem da turma. Esta espontaneidade dos professores na oralidade e a concordância dos estudantes podem comprometer a aprendizagem. Ao abordar as dimensões da avaliação, Hadji (2001, p.17) afirma “A avaliação espontânea, por sua vez, formula-se. Mas, não repousa sobre nenhuma instrumentalização específica. Por essa razão, permanece subjetiva, até mesmo selvagem”. Cabe refletir essa perspectiva, pois os professores são avaliados pelos estudantes ao término de cada semestre, o que inviabiliza organizar e propor outras possibilidades num processo dinâmico e produtivo do trabalho pedagógico na sua integralidade.

O terceiro momento ocorreu no final de 2019, por conta das várias intervenções em sala de aula, um grupo de professores fez a indicação do meu nome para compor a Comissão Própria de Avaliação como representante discente do *campus* [...], com mandato para o período de fevereiro de 2020 a dezembro de 2021. A CPA é responsável por coordenar a **auto avaliação** institucional, que constitui uma das etapas do processo avaliativo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). A Comissão adotou como instrumentos de pesquisa os questionários, tendo como referência os eixos que constituem as dez dimensões do Sinaes. As reuniões foram quinzenais no período de 2020 a 2021 e as discussões foram muito ricas durante a elaboração dos questionários. Além disso, construímos algumas ponderações sobre o cenário da pandemia, suas repercussões na evasão escolar e os futuros impactos no índice acadêmico.

A quarta experiência foi estar com os estudantes de duas turmas de 1º ano do ensino médio concomitante do curso técnico em áudio e vídeo do Campus [...] no período de outubro de 2021 a fevereiro de 2022 – referente ao terceiro e quarto bimestres. Desta vez, na condição de estagiária, acompanhada pelo supervisor de estágio, que me nomeou Professora Auxiliar.

O desafio da tecnologia e os limites de tempo e acesso são muitas vezes barreiras para avaliar os estudantes. Por orientação do professor supervisor de estágio, planejamos algumas aulas no coletivo dos três estagiários, bem como a elaboração de material didático. O estágio é orientado por um Coordenador geral, o professor orientador da disciplina Estágio Supervisionado, e o professor supervisor regente da turma em que são desenvolvidas as atividades com orientação sistemática sobre as aulas da disciplina Espanhol.

O professor trabalhou com muitas metodologias, entre elas a aula invertida. Por dominar a tecnologia voltada para o ensino a distância, foi possível ampliar as possibilidades com várias ferramentas disponíveis. Portanto, as aulas transitaram por vários recursos tecnológicos, nos quais a ludicidade e a linguagem tecnológica promoveram outros olhares sobre a avaliação do estudante, pois todas as atividades propostas estavam centradas na aprendizagem dos estudantes. Vale ressaltar a ênfase na pesquisa e na autonomia dos estudantes devido à natureza do curso. No entanto, muitos dos estudantes não tiveram acesso e um número expressivo evadiu e, conseqüentemente, muitos foram reprovados.

Nós tivemos, ainda, a oportunidade de discutir o que significa a recuperação e as questões subjacentes às habilidades e competências. Realizamos reuniões semanais aos sábados à tarde para discutir os objetivos e a avaliação dos estudantes no sentido de construir suas aprendizagens.

Dessa forma, os quatro momentos foram primorosos para refletir o quanto ainda precisamos investigar e dialogar sobre mudanças na perspectiva de uma avaliação para as aprendizagens. O ensino de um idioma requer outras possibilidades didáticas e revela o quanto pensar na avaliação das aprendizagens é fundamental para a formação dos estudantes da Licenciatura Letras – Espanhol.