

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA

PROFESSOR TAMBÉM TEM SENTIMENTOS:  
A AFETIVIDADE DE UMA PROFESSORA DE INGLÊS COMO  
LÍNGUA ESTRANGEIRA

LETTICIA VIEIRA DE MELO

GOIÂNIA

2016

## TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS (TEDE) NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

**1. Identificação do material bibliográfico:**       **Dissertação**       **Tese**

### 2. Identificação da Tese ou Dissertação

Autor (a):	Leticia Vieira de Melo		
E-mail:	Letts48@yahoo.com.br		
Seu e-mail pode ser disponibilizado na página? <input checked="" type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não			
Vínculo empregatício do autor : público			
Agência de fomento:		Fundação de Amparo à Pesquisa	Sigla: FAPEG
País:	Brasil	UF: GO	CNPJ: 08.156.102/0001- 02
Título: Professor também tem sentimentos: a afetividade de uma professora de inglês como língua estrangeira			
Palavras-chave: Afetividade; sujeito; o outro; lingua(gem)			
Título em outra língua:		Teacher also has feelings: the affectivity of a teacher of english as a foreign language	
Palavras-chave em outra língua: Affectivity; subject; the Other; language			
Área de concentração: Estudos Linguísticos			
Data defesa: (dd/mm/aaaa)		04/03/ 2016	
Programa de Pós-Graduação:		Letras e Linguística	
Orientador (a): Dra. Carla Janaína Figueredo			
E-mail:		cjfigueredo2@hotmail.com	
Co-orientador (a):*			
E-mail:			

\*Necessita do CPF quando não constar no SisPG

### 3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento     SIM       NÃO<sup>1</sup>

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF ou DOC da tese ou dissertação.

O sistema da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações garante aos autores, que os arquivos contendo eletronicamente as teses e ou dissertações, antes de sua disponibilização, receberão procedimentos de segurança, criptografia (para não permitir cópia e extração de conteúdo, permitindo apenas impressão fraca) usando o padrão do Acrobat.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) autor (a)

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

<sup>1</sup> Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA

PROFESSOR TAMBÉM TEM SENTIMENTOS:  
A AFETIVIDADE DE UMA PROFESSORA DE INGLÊS  
COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Dissertação apresentada para exame de defesa como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Letras e Linguística, na área de concentração em Estudos Linguísticos sob orientação da professora Dra. Carla Janaína Figueredo.

LETTICIA VIEIRA DE MELO

GOIÂNIA

2016

Ficha catalográfica elaborada automaticamente  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a), sob orientação do Sibi/UFG.

Vieira de Melo, Letticia

Professora também tem sentimentos [manuscrito] : a afetividade de  
uma professora de inglês como língua estrangeira / Letticia Vieira de  
Melo. - 2016.

ix, 167 f.

Orientador: Profa. Dra. Carla Janaína Figueredo.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade  
de Letras (FL) , Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística,  
Goiânia, 2016.

Bibliografia. Anexos. Apêndice.

1. afetividade. 2. sujeito. 3. língua(gem). 4. o outro. I. Figueredo,  
Carla Janaína, orient. II. Título.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus pela vida, por guiar minhas escolhas, por me dar forças para encarar as dificuldades e pelas pessoas boas que sempre colocou em meu caminho para me ensinar e ajudar.

Aos meus pais, pessoas humildes e batalhadoras que não conseguiram concluir os estudos, mas que conseguiram me ensinar a importância deles na minha formação pessoal e profissional e me educar com a quantia certa de amor e severidade.

À Michelle Monsef pelo apoio incansável desde o instante em que decidi fazer a prova do mestrado. Por compreender minha ausência, por me incentivar nos momentos de cansaço e por se alegrar comigo nas vitórias.

À minha irmã pelo apoio de sempre e incentivo.

À minha querida orientadora por confiar em mim e na minha pesquisa, pela orientação competente, responsável e afetuosa, pelas leituras atentas, pelo incentivo e compreensão das minhas dificuldades.

A todos os professores, com os quais tive a sorte e a honra de conviver, que me mostraram como é importante exercer a docência com amor e ética e que serviram de inspiração para esse trabalho. Desde o ensino fundamental, na rede pública de ensino, tive excelentes exemplos de professores, o que me fez escolher ser professora, melhor dizendo, escolher ser uma boa professora, como a Alba de língua portuguesa, a Nilza de história, a Vera de matemática, e a professora de inglês, Sandra. Na graduação, também fui privilegiada e tive professores que reforçaram os bons exemplos que tive no ensino fundamental e médio, como Carla Janaína Figueredo, Rosane Isaac e Maria Cristina Reinato, às quais me refiro sem os títulos porque as qualidades aqui consideradas não são provenientes deles. Agradeço especialmente à professora Rita de Cássia Barbugiani por confiar em mim enquanto aluna e enquanto amiga, por me incentivar todos os instantes da graduação, pelas inúmeras conversas e demonstrações de amor e por torcer por mim até hoje.

A todos os professores do curso de mestrado do Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás por participarem da construção do meu

eu-para-mim enquanto pesquisadora e enquanto professora, seja durante as disciplinas ou nas bancas de qualificação e defesa.

Aos meus colegas de trabalho pelo apoio e incentivo.

À Nina por ter confiado em mim e me permitido adentrar sua sala de aula e observar aspectos relacionados à sua afetividade.

A todas as pessoas que de alguma forma tornaram este estudo possível.

## SUMÁRIO

RESUMO

ABSTRACT

INTRODUÇÃO

CAPÍTULO 1 — ADQUIRINDO CONFIANÇA: O REFERENCIAL TEÓRICO .....	16
1.1 Sujeito e Lingua(gem) à partir da visão de Bakhtin e o Círculo .....	16
1.2 A afetividade em Bakhtin? .....	24
1.3 Vygotsky e a afetividade .....	28
1.4 A afetividade no fazer pedagógico .....	35
1.5 Elementos constituintes da afetividade .....	39
1.6 A afetividade vivida eticamente .....	45
CAPÍTULO 2 — AUMENTANDO A CONFIANÇA: A METODOLOGIA .....	50
2.1 Natureza do estudo .....	50
2.2 O contexto da realização do estudo: a professora participante e a escola .....	54
2.3 Instrumentos utilizados na coleta dos dados .....	55
2.3.1 O questionário .....	56
2.3.2 A observação e a gravação das aulas .....	58
2.3.3 As entrevistas semiestruturadas .....	61
2.3.4 Os procedimentos para transcrição .....	63
2.3.5 Notas de campo .....	64
2.3.6 Os procedimentos para a análise dos dados .....	64

CAPÍTULO 3 — ANÁLISE DOS DADOS: EXERCITANDO MINHA EMPATIA .....	66
3.1 Percepções da professora sobre si e sua própria afetividade .....	66
3.1.1 Percepções sobre a dimensão afetiva .....	66
3.1.2 Percepções sobre a autoestima .....	77
3.1.3 Percepções sobre empatia .....	88
3.2 Percepções da pesquisadora sobre a afetividade da docente e seus elementos .....	91
3.2.1 Minhas percepções sobre a dimensão afetiva .....	91
3.2.2 Minhas percepções sobre autoestima .....	108
3.2.3 Minhas percepções sobre a empatia .....	115
3.2.4 Minhas percepções sobre a ansiedade .....	116
3.2.5 Minhas percepções sobre a construção dialógica do eu da participante .....	117
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	123
REFERÊNCIAS .....	128
APÊNDICES .....	132
APÊNDICE A - Questionário .....	133
APÊNDICE B - Entrevista .....	134
APÊNDICE C - Notas de campo .....	149
APÊNDICE D - Transcrição de parte de uma aula .....	151
ANEXOS .....	157
ANEXO A - Termo de consentimento livre e esclarecido (professor) fornecido pelo Comitê de Ética em Pesquisa.....	158

ANEXO B - Termo de consentimento livre e esclarecido (pais ou responsáveis) fornecido pelo Comitê de Ética em Pesquisa.....	160
ANEXO C - Termo de assentimento livre e esclarecido (alunos) fornecido pelo Comitê de Ética em Pesquisa.....	162
ANEXO D - Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa da UFG .....	164

## RESUMO

Esta dissertação discute elementos da afetividade de uma professora de inglês como LE da rede municipal de ensino de Goiânia, mais precisamente do ciclo II de uma escola da região noroeste da cidade. Além disso, este estudo também investiga como essa professora percebe sua própria afetividade e a influência dela em sua prática pedagógica. O trabalho também apresenta minha percepção de pesquisadora e de professora atuante na mesma rede de ensino, mesmo ciclo e mesma região que a da professora participante. Para a concretização de todas as etapas desta pesquisa foram utilizados critérios advindos da abordagem qualitativa de pesquisa. Assim, os pressupostos norteadores da presente investigação fundamentam-se no estudo de caso e em alguns aspectos da pesquisa interpretativa. A análise dos dados coletados baseia-se nos princípios teóricos advindos do pensamento de Vygotsky (2004, 2007, 2008), Bakhtin (1993, 1997, 2006) e dos estudos de Voli (2002), Arnold e Brown (2005), os quais tratam da construção do sujeito, considerando acima de tudo o papel da língua(gem), a participação do outro, do social e da unicidade de cada um, bem como da importância de considerarmos a afetividade como um aspecto relevante do sujeito. A análise realizada a partir dos dados e de sua relação com o suporte teórico adotado mostra que a participação da afetividade de uma professora de inglês é tão evidente que a própria participante consegue perceber a influência dessa afetividade na metodologia que adota, nos tipos de atividades elaboradas, na maneira de explicar e de chamar a atenção dos alunos, na maneira de se relacionar com cada um deles e com a turma. Os resultados provenientes da discussão dos dados também permitem afirmar que a afetividade do professor de inglês não somente tem influências no meio, mas também surge dele por intermédio das interações com os sujeitos únicos presentes nele, as quais ocorrem por meio da língua(gem). Tais conclusões nos levam a perceber a unicidade do professor de inglês como LE e de sua afetividade, bem como a necessidade de admitirmos que as emoções perpassam o trabalho pedagógico, pois, ao reconhecermos a influência significativa da afetividade na construção do sujeito e de suas ações, estaremos aptos a pesquisar mais e melhor o assunto, o que, conseqüentemente, nos ajudará a lidar melhor com a afetividade docente, trazendo, assim, resultados positivos para a sala de aula de inglês como LE.

**Palavras-chave:** afetividade; sujeito; língua(gem); o outro.

## ABSTRACT

This dissertation discusses affective elements of an EFL teacher from Goiania's municipal education system, specifically the cycle II of a school in the northwestern part of the city. In addition, this study also investigates how this teacher perceives her own affectivity and its influence on her pedagogical practice. The paper also presents my perception as a researcher and as a teacher who works in the same school system, same cycle and same region as the participating teacher. In order to complete all the phases of this research, criteria from qualitative research were used. Thus, the guiding assumptions of the present study are grounded in the case study and some aspects of interpretative research. The data analysis is based on theoretical principles arising from Vygotsky's (2004, 2007, 2008), Bakhtin's (1993, 1997, 2006), Voli's (2002) and Arnold and Brown's (2005) thoughts. The authors address the construction of the subject, considering above all the role of language, the participation of the Other, of the social aspects and of each individual's uniqueness, as well as the importance of considering affectivity as a relevant aspect of the subject. The analysis carried out from the data and from the relationship among them, along with the theoretical framework used, shows that the participation of an English teacher's affectivity is so obvious that the participant herself can perceive the influence of this affectivity in the methodology adopted by her, in the kind of activities used, in her way to explain the content and to call students' attention, in the way she interacts with each of them and with the group. The results from the data discussion also make it possible to affirm that the English teacher's affectivity not only has influence over the environment, but also arises from oneself through the interactions with the unique individuals present in it, which occur through language. These findings lead to the perception of the uniqueness of the EFL teacher and of one's affectivity, as well as the need to admit that emotions permeate the pedagogical work. By recognizing the significant influence of affectivity on the construction of the subject and of one's actions, we will be able to research more and better about the matter at issue, which in turn will help us to cope better with teachers' affectivity, thus bringing about positive results for the EFL classroom.

**Keywords:** affectivity; subject; language; the Other.

## INTRODUÇÃO

Sempre fui aluna da rede pública de ensino e, como aluna, percebia a influência da minha afetividade<sup>1</sup> e da minha relação com meus professores no meu desenvolvimento escolar. Percebia que o meu desempenho era melhor nas disciplinas com cujos professores eu tinha um bom relacionamento ou maiores afinidades. Já na faculdade, além desse aspecto, outro que me chamava a atenção era o fato de diferentes turmas descreverem seu relacionamento ou o comportamento de um mesmo professor de formas, às vezes, totalmente diferentes. Quando me tornei professora de inglês da rede municipal de Goiânia, passei a me atentar para a influência da afetividade a partir do ponto de vista do professor, ou seja, o da minha relação com o aluno e o da minha relação com a minha prática docente. Assim, surgiu o meu desejo de pesquisar a afetividade do professor e o meu desejo de sistematizar as minhas reflexões.

O professor, seja qual for a disciplina que ministra, é um dos principais responsáveis pelo andamento do processo ensino/aprendizagem de inglês, com a participação indispensável do aluno. Muito tem sido discutido sobre a importância de trabalhar a afetividade do aluno, principalmente no que se refere à motivação. Mas, e o professor desse aluno? Mais especificamente, e a afetividade do professor de inglês como língua estrangeira?

Acredito que decidimos pesquisar o que achamos importante em nosso cotidiano de professores e até mesmo aquilo que nos dói, assim como acredito que o esforço do professor para exercer sua função será maior ou menor dependendo de sua afetividade. Creio que a forma como o professor se vê enquanto docente, a forma como se sente em relação ao conteúdo que ministra e ao ambiente escolar em que está inserido, às condições de trabalho e a cada sala de aula exercem grande influência nas suas práticas pedagógicas, o que interfere diretamente no processo de ensino-aprendizagem.

Penso que o conhecimento sistematizado nessa pesquisa será útil, primeiramente, para mim como professora, pois, refletindo sobre as teorias que li e sobre os dados coletados, que se referem a uma professora que atua na mesma rede de ensino que eu e enfrenta as

---

<sup>1</sup> O termo afetividade será discutido no capítulo 1.

mesmas condições de trabalho, serei capaz de refletir sobre minha própria afetividade e, talvez, encontrar maneiras de facilitar ou melhorar minha tarefa de ensinar inglês em uma escola pública da periferia.

Desde a teoria do filtro afetivo de Krashen (1983), passou-se a considerar os elementos afetivos que interferem no processo de aprendizagem de língua estrangeira. A partir de então, é crescente o número de trabalhos e livros tratando de tal assunto, como Arnold e Brown (2005), Lago (2011) e Mastrella-de-Andrade (2011). Porém, ainda são poucos os trabalhos como os de Lopes (2007, 2010) que discutem a afetividade do professor de matemática em um estudo de caso em Canoas; Mota (2007) que trata da presença do afeto no cenário pedagógico (relação professor-aluno); Magalhães (2014) com o trabalho *A afetividade do educador contribuindo no desenvolvimento escolar do aluno*, direcionados para a afetividade do professor, isto é, ainda são incipientes as pesquisas que discutem a importância de trabalhar a afetividade docente e suas influências na sua prática pedagógica, considerando o professor como sujeito que vai além de técnicas de ensino.

Em sua maioria, os trabalhos existentes tratam da afetividade no processo de ensino-aprendizagem, na relação professor-aluno e suas consequências para o aluno. Tais trabalhos consideram que os educandos são sujeitos singulares e, por isso, possuem necessidades específicas que precisam ser compreendidas, respeitadas e atendidas durante o processo de aprendizagem. Ainda é preciso desenvolver trabalhos que abordem a afetividade na perspectiva do professor, as consequências de sua afetividade em sua prática docente e no sujeito docente que sente e se emociona durante as aulas, o que é outro fator motivador e justificador dessa pesquisa. E essa é a perspectiva adotada nos trabalhos de Silva (2011) e Costa (2012). Entretanto, o primeiro autor realiza sua pesquisa em uma instituição de ensino federal calcada em valores militares, que, segundo o pesquisador, goza de prestígio perante a sociedade e trata das concepções de professores de diferentes disciplinas sobre a afetividade e orienta sua análise pela teoria de Wallon; a segunda autora, cujo trabalho tem um título semelhante ao meu, *Professor também sente: significados e sentidos sobre a afetividade na prática docente*, pesquisa professoras alfabetizadoras de uma escola da rede privada de ensino de Fortaleza e também procede sua análise com base nas teorias de Wallon. Portanto, nossas pesquisas diferenciam-se no suporte teórico escolhido, nas características gerais do contexto de pesquisa e no perfil do professor participante.

O presente trabalho tem como alicerce as teorias de Vygotsky (2004, 2007, 2008) e Bakhtin (1993, 1997, 2006), cujas bases são a perspectiva histórico-cultural e o materialismo dialético, pois a proposta é considerar a afetividade dentro de um contexto de práticas sociais e como algo capaz de modificar o sujeito por meio das interações das quais participa. Tais teóricos foram escolhidos por colocarem como centro de suas postulações a formação social do indivíduo, que acontece por meio da linguagem (FREITAS, 2005). E como suporte teórico específico sobre afetividade foram escolhidos alguns estudos, dentre eles: Voli (2002), que trata da autoestima do professor; Marchand (1985) que discute a afetividade do professor e como ela afeta sua atuação; Arnold e Brown (2005) que discutem um ensino consciente do papel da afetividade no ensino-aprendizagem. Pela dificuldade de encontrar material teórico que trate especificamente da afetividade docente, foram utilizadas algumas considerações sobre o assunto presentes em trabalhos sobre a afetividade cujos enfoques estão mais voltados para o aluno (ALMEIDA, 2012; ARAGÃO, 2011; LEITE, 2011, ARAÚJO, 2003).

Como o meu objetivo é investigar quais as percepções da professora sobre sua afetividade e as interferências dessa afetividade em sua prática pedagógica sem questionar o que a participante deveria ou não fazer, isto é, sem prescrições, foram estipulados os seguintes objetivos específicos para a construção do trabalho:

- averiguar como está a afetividade de uma professora de inglês como LE de uma escola pública, seus componentes e sua influências em sua ação pedagógica;
- discutir a percepção da pesquisadora acerca da afetividade da professora participante;
- entender como uma professora de inglês como LE percebe sua afetividade;
- identificar a influência de sua afetividade em sua relação com o(s) outro(s).

Para alcançar os objetivos acima, me orientei pelas seguintes perguntas de pesquisa:

- Como a professora de inglês percebe sua afetividade e a interferência dela em sua prática no contexto de uma escola municipal de Goiânia?

- Como a pesquisadora percebe a afetividade dessa professora de inglês e a interferência dela em sua prática docente no contexto de uma escola municipal de Goiânia?

Numa tentativa de atingir os objetivos e responder às perguntas de pesquisa – considerando o fato de que inúmeras outras abordagens e discussões podem ser realizadas sobre o assunto, optamos por realizar um estudo de caso de caráter qualitativo interpretativista.

Os dados coletados advieram de questionário, observação não-participante e gravação de aulas e transcrição de momentos dessas aulas e de entrevista com a professora participante. Tais dados pertencem ao contexto de sala de aula de uma professora de inglês de uma escola da rede municipal de ensino de Goiânia e foram analisadas a partir de descrições das situações, interações, comportamentos e voz da participante, pois o principal interesse de uma pesquisa qualitativa é o significado humano da vida social (SANDÍN STEBAN, 2010). Além disso, tal abordagem me permite olhar para a professora participante como um sujeito social e dialógico, isto é, um sujeito ativo, assim como propõem as teorias bakhtiniana e vygotskyana adotadas nessa pesquisa.

Na posição de pesquisadora em uma pesquisa interpretativista, minha função é a de, além de integrar teoria e dados, permitir que o sujeito da pesquisa fale e demonstre o modo como vê os fenômenos dos quais está participando. Portanto, acredito que assumo uma posição empática, isto é, a de me colocar no lugar da professora participante e de que o trabalho é um diálogo entre a pesquisadora, a participante e os teóricos.

Assumindo que sou um sujeito dialógico e responsivo, a minha interpretação dos dados está permeada por minha própria experiência. Assim, em vários momentos, apresento informações sobre o contexto educacional da professora, que é compartilhado por mim, a fim de evidenciar a influência delas na afetividade e comportamento da professora participante.

A sistematização do presente estudo se deu por meio de sua divisão em quatro capítulos. No primeiro capítulo, *Adquirindo confiança: o referencial teórico*, apresento os autores nos quais me baseei para construir essa pesquisa. Ler os textos de autores, que, com o tempo, adquiriram autoridade no assunto que escolhemos pesquisar, aumenta nossa confiança para tecer nossas próprias opiniões. Antes de tratar especificamente da afetividade, inicio com

os estudos bakhtinianos sobre a construção dialógica do sujeito e suas considerações sobre língua e discurso por acreditar que a afetividade é um dos aspectos constituintes do sujeito e que, antes de tratar de um aspecto desse sujeito, preciso ter uma visão mais ampla dele e da maneira como ele se constrói. Em seguida, apresento uma discussão sobre as ideias vygotskianas sobre a construção do sujeito e sua afetividade. E, embora haja autores, como Freitas (1994), que estabelecem as proximidades e semelhanças entre os pressupostos de ambos autores, as aproximações presentes nesta pesquisa foram feitas por mim por acreditar que isso me levaria a uma leitura mais aprofundada dos textos de cada um deles e a uma melhor reflexão sobre os aspectos referentes à afetividade. Para finalizar o primeiro capítulo, há uma reflexão sobre os elementos constituintes da afetividade e sobre a possibilidade de vivenciar eticamente a afetividade na docência, bem como algumas breves considerações sobre o ensino de inglês na escola pública.

O segundo capítulo é intitulado *Aumentando a confiança: a metodologia*, pois quando estamos realizando uma pesquisa e redigindo uma dissertação ficamos preocupados com o tempo e com a redação do trabalho, mas terminar o capítulo teórico e o metodológico aumenta nossa confiança de que tudo será como é preciso ser, de mais uma etapa concluída. Nesse capítulo, explico os princípios referentes à metodologia de pesquisa adotados para a organização do trabalho.

O terceiro capítulo tem o título *Análise dos dados: exercitando a minha empatia*. Minha escolha por esse título se deu por acreditar que preciso me colocar no lugar da participante para tentar entender suas percepções e comportamentos. Está subdividido em duas grandes categorias: Percepções da professora sobre si e sua própria afetividade e Percepções da pesquisadora sobre a afetividade da docente e seus elementos, ambas subdivididas em percepções sobre afetividade, percepções sobre a autoestima, percepções sobre empatia e percepções sobre ansiedade. A segunda categoria ainda apresenta um item sobre o processo dialógico da construção do eu da participante.

Finalmente, no capítulo quatro, apresento as conclusões obtidas com este estudo, bem como as contribuições para mim e para as pessoas que possam vir a ler meu trabalho, suas limitações e outros questionamentos que surgiram durante sua execução e que servem de ponto de partida para outras pesquisas.

Tendo proporcionado uma visão panorâmica da dissertação, passo a apresentar o escopo teórico que sustenta este estudo.

## CAPÍTULO 1 - ADQUIRINDO CONFIANÇA: O REFERENCIAL TEÓRICO

"A educação de um aluno tem uma dupla face e supõe paralelamente à sua, a educação do mestre"  
(Marchand, 1985, p.109)

Muitos estudiosos têm se dedicado a estudar a afetividade e suas influências no processo de ensino e aprendizagem, mais especificamente sua influência no processo de aprendizagem dos alunos. Pouca atenção tem sido dada a essa influência na prática pedagógica.

Para discutir a afetividade docente e entender que o modo como o professor ensina e que a relação que mantém com seus alunos são tão importantes quanto os conteúdos ensinados, devemos partir do pressuposto de que o professor, como qualquer outro, é um ser social. Sendo assim, suas ideias, pensamento e afetividade são construídos socialmente, no ambiente onde está inserido e com as pessoas com as quais se relaciona. Porém, ele também interfere nesse meio e nessas pessoas. Por isso, esta pesquisa tem como alicerce as teorias de Vygotsky (2004, 2007, 2008) e Bakhtin (1993, 1997, 2006), pois, embora um se dedique à psicologia e o outro ao estudo da linguagem, ambos fundamentam sua teoria no materialismo histórico dialético e colocam como centro a formação social do indivíduo, a qual ocorre por meio da linguagem.

Também são considerados os estudos de Voli (2002), tratando da autoestima do professor; Marchand (1985), que discute a afetividade do professor e como isso afeta sua atuação; Arnold e Brown (2005), que discutem um ensino consciente do papel da afetividade no ensino e aprendizagem; e outros que tratam do tema e dos elementos constituintes da afetividade.

Sendo assim, a partir desse momento, passamos a discutir as considerações de tais autores e os aspectos que formam o alicerce teórico deste trabalho.

### **1.1 Sujeito e Lingua(gem) a partir da visão de Bakhtin e o Círculo**

Bakhtin (2006) considera linguagem como sendo todos os contextos possíveis de usos de cada forma da língua, uma vez que todo gesto ou processo do organismo pode

adquirir valor semiótico, isto é, tudo pode ser utilizado como forma de expressão (respiração, movimentos do corpo, mímica, etc) dentro de um contexto de consenso em uma interação entre indivíduos socialmente organizados. Portanto, se, em um contexto, os participantes concordam sobre o sentido de um gesto, uma expressão ou do movimento, o gesto, a expressão ou o movimento adquirem valor semiótico.

Essa forma de conceber linguagem demonstra a importância que o estudioso, ao longo de suas obras, dá ao social. Em *Marxismo e filosofia da linguagem* (2006), o estudioso e filósofo da língua define língua como um fato social cujas bases estão fundadas nas necessidades da comunicação. Desta forma, o valor está na fala e na comunicação, que sempre estão ligadas a um contexto e às estruturas sociais. Para Bakhtin (2006), mais do que um sistema ou estrutura de normas, a língua é uma atividade, um processo criativo em contínua construção. Em outras palavras, o locutor não se utiliza dela como um sistema de normas, mas se serve dela para suas necessidades enunciativas em um dado contexto concreto, pois

[...] a língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. (BAKHTIN, 2006, p. 109)

Portanto, o centro da língua não está localizado na norma, mas na significação que as formas dessa norma adquirem no contexto.

A partir dessa definição de língua, Bakhtin (2006) discute signo e enunciação. Esta última é a unidade básica da língua e é de natureza social, ou seja, não existe fora de contexto social. Assim sendo, toda enunciação é o resultado de um acordo ou desacordo com alguma coisa ou alguém, e os contextos não são indiferentes uns aos outros, mas estão em interação e conflito, às vezes tenso e ininterrupto. Nas palavras do estudioso: "a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados" (BAKHTIN, 2006, p. 114). Desse modo, ela é determinada tanto pelas construções morfológicas ou sintáticas, sons e entoações, como pelos elementos não verbais da situação.

Considerando o caráter extremamente social da língua e da enunciação, ele afirma que esta última sempre se dirige a um interlocutor, ou seja, é a maneira de um se expressar em relação ao outro ou em relação a uma coletividade, fazendo com que as palavras que a

compõem estejam sempre carregadas de um sentido ideológico ou vivencial, isto é, carregadas de uma visão de mundo, de uma visão sobre o contexto e sobre os interlocutores.

Entretanto, é preciso ter em mente que essa palavra carregada de sentido ideológico, para Bakhtin (2006), não é apenas uma construção morfológica. A palavra enquanto apenas forma é neutra, uma vez que preenche qualquer função ideológica, ou seja, dependendo do contexto, ela poderia se revestir de uma ideologia científica, moral, religiosa etc, sendo capaz de indicar a mínima mudança social. Já a palavra inserida em um contexto, utilizada por sujeitos construídos socialmente, Bakhtin (2006) chama de signo. O signo é ideológico, reflexo das estruturas e contextos sociais nos quais aparece; é vivo; é dialético. Ele é capaz tanto de refletir a realidade, como de refratar, isto é, ele é influenciado pelo contexto e, concomitantemente, o influencia. Nas palavras de Bakhtin (2006, p. 30),

[u]m signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico, etc. Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto é: se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom, etc).

De acordo com a teoria bakhtiniana, os signos só aparecem em terreno interindividual, entre indivíduos socialmente organizados que só podem compreendê-los quando os aproximam de outros signos já conhecidos. Desta maneira, a compreensão de um signo ou de uma enunciação é uma resposta a ele por meio de outros signos ou de outra enunciação. Isso forma uma cadeia ideológica e dialógica: uma enunciação gera uma resposta, que também é uma enunciação que também gerará outras respostas sucessivamente. "Toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal" (BAKHTIN, 2006, p. 99), pois toda compreensão autêntica pede uma resposta. E essa interação entre pelo menos duas enunciações, isto é, o diálogo é que é a unidade real da língua.

Essa cadeia de enunciados constrói o dialogismo, que, como o próprio nome já indica, é um diálogo que ocorre entre a palavra do locutor e a do outro. Como Fiorin (2008) atesta, é isso que torna todo enunciado concreto um diálogo com outros enunciados, o que mostra que o discurso de alguém não é formado somente por suas palavras, mas por suas palavras e por palavras alheias, tornando o dialogismo a engrenagem principal da linguagem. Nas palavras de Bakhtin (2006, p. 135): "[a] cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos compreender uma série de palavras nossas, formando uma

réplica". Desta forma, o diálogo não se restringe apenas ao contexto em que ocorre, pois o discurso de alguém é sempre formado pelas palavras de outros. Cada um constrói o seu discurso com base nas palavras de alguém, as quais estão cheias de ideias, pontos de vista, valores que usamos para refutar, confirmar ou completar o nosso enunciado, mesmo que não estejam visíveis.

Assim, para Bakhtin (1997), o dialogismo é que torna possível o discurso, pois, fora da relação que estabelece com outros enunciados dentro de uma esfera de comunicação, ele é apenas um texto. No entanto, o dialogismo não se restringe ao diálogo entre os enunciados. Ele também se faz presente na constituição dos sujeitos, o que também o torna princípio de constituição dos indivíduos. De acordo com a teoria bakhtiniana, o indivíduo age e se constitui em relação aos outros, isto é, a subjetividade de cada um não é construída de forma totalmente individual, o outro tem participação também. Isso corrobora a ideia de que não somos totalmente sujeitos, nem totalmente assujeitados, mas somos um diálogo eterno entre nossa subjetividade única e o social. E esse diálogo só se faz possível por meio da interação linguística.

Essas considerações realizadas por Bakhtin demonstram que a interação verbal é o pilar de sua teoria e a força motriz da língua(gem), pois ele parte do pressuposto de que a natureza da língua é a de se dirigir ao outro, se expressar em relação ao outro, e não somente para o outro. Assim sendo, tais discussões nos permitem dizer que, na teoria bakhtiniana, língua é vista como discurso. Acredito que esta é a melhor representação para esta pesquisa porque o que ocorre nas aulas, no questionário e na entrevista é uma língua viva, com estreita relação com o contexto, capaz de ser falada pelo sujeito e de falar esse sujeito; carregada de inúmeros outros discursos com os quais o sujeito participante já teve contato.

E é por meio dessa língua viva, dessa língua como discurso, formada pela cadeia ideológica e dialógica de enunciados e situada em um contexto de um grupo social, que o sujeito se constitui. Bakhtin (2006) acreditava que os sujeitos são eventos no mundo, isto é, como algo que está sempre acontecendo, sempre sendo. E, se ele está sempre sendo, ele é um sujeito inacabado, incompleto, em constante construção. A cada momento, a cada ato, ele é um sujeito único, que ocupa um lugar único em um contexto único. O que constrói a identidade do sujeito é a relação entre os sujeitos presentes em todos os momentos únicos da vida de um indivíduo, é o diálogo com os outros. Por esse motivo, é importante para esta

pesquisa ter claro que noções de signo e lingua(gem) guiam nosso entendimento sobre a maneira do sujeito se construir ou, mais especificamente, como a afetividade do sujeito se contrói.

Entretanto, mesmo sendo socialmente formado, constituído pelo outro, cada sujeito é responsável por sua unicidade e é responsável pelos seus atos, pois essa formação social o influencia, mas não o determina. Portanto, a influência do social não é capaz de impedi-lo que aja à sua maneira, pois os sujeitos não estão em isolamento absoluto, nem se fundem completamente com o outro que o constitui (PIRES; SOBRAL, 2013). Desta forma, um sujeito não pode conferir somente ao contexto a responsabilidade de seus atos, uma vez que ele é responsável pela compreensão que constrói de cada ato, visto que "[...] a última palavra pertencerá sempre à nossa consciência e não à consciência do outro" (BAKHTIN, 1993, p.37). Daí o porquê do não-álibi no Ser, ou seja, eu tenho a obrigação de ser: agir, responder, comunicar, interagir de acordo com o meu ponto de vista, sem álibi para não agir a minha maneira única, insubstituível e irrepetível, pois sou social, mas sou único no meu eu-para-mim. Portanto, o professor sofre influência do meio, mas age nele por meio de escolhas referentes a metodologia, objetivos e tipos de atividades realizadas.

Além de ser responsável, o sujeito bakhtiniano também é respondente porque todo ato por ele realizado é em si a resposta que surgiu de uma compreensão de outro ato do qual participou. Isso quer dizer que sua resposta gerará outras compreensões e, conseqüentemente, outras respostas, em uma cadeia infinita. Isso comprova a ideia de que o sujeito não é passivo ao meio, isto é, ele também o influencia.

No entanto, o estudioso também lembra que a responsividade acarreta culpa e responsabilidade porque se o sujeito é responsável por sua compreensão dos atos e por suas respostas, a culpa e responsabilidade pelas respostas e por sua maneira única de agir é dele, e não de outrem ou do contexto social.

Esse sujeito evento, responsável e respondente, está inserido em uma determinada época, que tem seu próprio repertório de formas de discursos na comunicação socioideológica. Portanto, ele também é um sujeito datado, o que o opõe à generalização e atemporalidade da ciência moderna, pois "[...] mesmo a eternidade só possui significado valorativo em correlação com uma vida determinada" (BAKHTIN, 1993, p. 83). E é o fato de

ele ser datado que o permite trazer resquícios do passado e deixam rastros para o futuro e faz com que o sujeito de ontem não seja exatamente o mesmo de hoje e nem o mesmo de amanhã.

Entretanto, o sujeito só é responsável, respondente, datado e usuário de uma língua social devido à alteridade. O conceito de alteridade está relacionado ao outro: os sujeitos só se tornam sujeitos em contato com outros sujeitos. E esse sujeito traz consigo fragmentos de cada outro que encontrou, isto é, carrega em si inúmeros outros, mas sem deixar de ser único e insubstituível.

Bakhtin, em *O autor e o herói*<sup>2</sup>, afirma que tudo do sujeito vem do mundo exterior, ou seja, do outro, a começar pelo nome. E tudo vem com entonação, com o tom emotivo dos valores desse outro que serviram de subsídio para a formação da representação que cada sujeito tem de si mesmo. É pela interação, pela língua/discurso que tais valores chegam ao sujeito.

Essas características do sujeito bakhtiniano (responsável, respondente, datado), essencialmente ligado ao outro, nos fazem comprovar que ele é um Ser-evento e nos conduzem à outra característica: a sua inconclusão. O fato de usar uma língua para se comunicar com o outro em um contexto social específico, em uma época específica, fornecendo respostas diferentes de acordo com cada um desses fatores faz com que, a cada encontro, ele seja um novo eu, carregando em si um pouco de cada pessoa que encontra.

Tais especificidades atribuídas ao sujeito por Bakhtin ao longo de sua obra mostram a importância do social e da interação, ou seja, do outro que é condição necessária para a constituição do eu/sujeito. Por esses motivos, de acordo com a teoria bakhtiniana, o eu/sujeito é construído a partir de três categorias que estão, necessariamente, interrelacionadas: o eu-para-mim, o eu-para-o-outro e o outro-para-mim.

Valores de espaço e de tempo estão sempre relacionados às categorias do eu, do outro e do eu para o outro. A categoria do eu-para-mim se refere a como eu vejo a mim mesmo, como o eu olha e sente sua própria consciência, como percebe sua identidade, isto é, seu autoconceito. Nas palavras de Bakhtin (1993, p. 78), o

---

<sup>2</sup> Texto constituinte da obra *Estética da Criação Verbal* (BAKHTIN, 1997, p. 23-107).

[e]u-para-mim constitui o centro do qual surge ou flui meu ato realizado e minha auto-atividade de afirmar e reconhecer qualquer valor, porque esse é o único ponto em que eu participo responsabilmente no Ser único; é o centro de operações, o quartel general que dirige minhas possibilidades e meu dever no Ser-evento.

A partir disso, considera-se o eu-para-mim como sendo a origem do não-álibi no Ser, pois ele é o que faz os sujeitos serem responsáveis por seus atos, bem como capazes de reconhecer e atribuírem valor a um ato, ou seja, agirem. Além disso, também acredito que o eu-para-mim é o que oferece as possibilidades para agir diferente ou mudar as influências sociais, isto é, sem o eu-para-mim, todos responderiam igualmente a um mesmo contexto. Segundo o estudioso, qualquer ato visto sem levar em consideração o eu, que é o centro único de valor de onde vem a responsabilidade do ato, se desconcretiza, pois passa a ser uma possibilidade vazia, algo abstrato e universal (BAKHTIN, 1993).

Entretanto, para Bakhtin (2006), os pensamentos e os conteúdos da consciência de um indivíduo responsável por seus pensamentos e por seus desejos é um fenômeno puramente socioideológico. Portanto, o psiquismo individual também é, por natureza, tão social quanto a ideologia. Em outras palavras, o momento em que o sujeito se conscientiza de sua individualidade e dos seus direitos é ideológico, histórico e condicionado por fatores sociológicos.

Daí surge a segunda categoria, diretamente influenciada pela alteridade, o eu-para-o-outro, que se refere ao modo como o outro me vê, como apareço para ele. Bakhtin, no texto *O autor e o herói*, afirma que o indivíduo se julga sempre considerando o ponto de vista dos que estão à sua volta, tentando compreender o que foge à sua consciência. Destarte, o eu somente se completa por meio da participação do outro, uma vez que somente o outro é capaz de enxergar o que o eu sozinho não vê sobre si mesmo. Bakhtin (1997, p. 36) afirma que

[...] em suma, estamos constantemente à espreita dos reflexos de nossa vida, tais como se manifestam na consciência dos outros, quer se trate de aspectos isolados, quer do todo de nossa vida; chegamos a levar em conta o coeficiente de valor com que a nossa vida se apresenta aos outros, o qual difere profundamente daquele que a acompanha quando vivemos para nós mesmos, em nós mesmos.

Desse modo, se me considero independente, expressivo, alegre ou comunicativo é porque essa é a maneira como a maioria dos outros a minha volta me enxerga. E essa visão sobre mim chega ao eu por meio da língua utilizada nas interações. Mesmo nos olhando no espelho, nos olhamos imaginando como os outros nos veriam. Porém, "na vida, depois de vermos a nós mesmos pelos olhos de outro, sempre regressamos a nós mesmos" (BAKHTIN,

1997, p. 37) porque, mesmo que esse outro seja muito próximo a mim, sempre existe algo que somente o eu sabe sobre si. Desta maneira, o que constitui o eu/sujeito não é apenas ele e sua opinião sobre si, nem somente o outro e o que ele vê do eu, e sim um eterno diálogo entre eles. Esse diálogo eterno justifica o não-álibi no ser e a importância do dialogismo e da alteridade.

A terceira categoria é a do outro-para-mim que se refere à maneira como percebo o outro e como esse é apreendido por mim. Nas palavras de Bakhtin (1997, p. 83): "aquilo que o outro tem direito de negar em si mesmo é o que tenho direito de validar e de salvaguardar nele". E aquilo que o sujeito não conhece ou não é capaz de acessar sobre si mesmo, e que só pode ser visto pelos outros, é o excedente de visão.

É o excedente de visão, constituído por um complexo conjunto de atos externos ou internos, que é capaz de completar o outro exatamente onde ele não pode ou não consegue, mas sem tirar sua originalidade, assim como foi discutido anteriormente na categoria eu-para-mim. O excedente de visão só é possível devido à posição exotópica que ocupamos em relação ao outro, isto é, uma posição exterior que permite ver o sujeito como um todo. Portanto, o sujeito bakhtiniano se constitui no diálogo constante entre o eu e o outro. Cada um é o outro de alguém e assume uma posição exotópica em relação a ele, ou seja, do diálogo entre o que somente eu consigo ver sobre mim e o que somente o outro consegue. A partir disso, pode-se dizer que a exotopia é a prática da empatia, pois, estando nela, "[...] devo identificar-me com o outro e ver o mundo através de seu sistema de valores, tal como ele o vê; devo colocar-me em seu lugar, e depois, de volta ao meu lugar, contemplar seu horizonte com tudo o que se descobre do lugar que ocupo fora dele [...]" (BAKHTIN, 1997, p. 46).

Entretanto, essa identificação não é passiva, e sim ativa porque o eu não se perde e também não perde o lugar único do qual faz parte, pois, se houvesse uma identificação total, o que é impossível, ocorreria um "empobrecimento" do Ser, já que um não se completaria por meio do outro (BAKHTIN, 1993). Uma identificação completa levaria a dois sujeitos iguais, o que faria com que deixassem de ser únicos.

Diante de tais características do sujeito, no texto *Para uma filosofia do ato*, Bakhtin (1993) afirma que "ser na vida, ser *realmente*, é *agir*, é ser não indiferente com relação ao todo único" (p. 60) e que "tudo em mim — cada movimento, gesto, experiência vivida,

pensamento, sentimento — tudo deve ser um ato ou ação" (p. 62). Assim, o excedente de visão juntamente com a empatia originada de nossa posição exotópica levam (ou deveriam levar) a atos éticos, que, segundo Bakhtin (1997), são atos que visam a modificar efetivamente o conhecimento e/ou o outro (ajudar, socorrer, consolar etc).

Por tudo isso, esta pesquisa optou pela teoria bakhtiniana como suporte teórico. Em outras palavras, é a partir da ideia de uma língua viva, utilizada para interação; do papel da interação e do social na constituição do sujeito; do sujeito bakhtiniano (inconcluso, datado, responsável, respondente); e da importância do dialogismo, da alteridade e da exotopia que pretendemos olhar a afetividade da professora participante desta pesquisa.

## **1.2 A afetividade em Bakhtin?**

Bakhtin foi um estudioso, pesquisador e filósofo da língua(gem). Não era psicólogo, nem tampouco chegou a tratar de afetividade em suas obras. Porém, por enxergar a língua de maneira muito diferente de outros estudiosos de seu tempo, ele conseguiu enxergar também o sujeito como um todo, considerando todo e qualquer aspecto que pudesse influenciar o uso da língua como meio de interação. A teoria bakhtiniana considera o homem de maneira objetiva (científica) e de maneira subjetiva (não científica), envolvendo o ético, o estético e o afetivo. Desta forma, não contempla o homem como um objeto mudo, mas como ser que precisa ser compreendido em suas ações (FREITAS, 2005).

Considerando que o sujeito se constitui pela interação e pelo uso da língua(gem) e que as interações são também emocionais e envolvem crenças, tensões, processo de identificação, rejeição, resistência e interpelação (CASTRO, 2011), podemos afirmar que Bakhtin não utilizou vocabulário característico de quem estuda afetividade, pois esse não era seu objetivo, mas é possível percebê-la em alguns momentos de seu trabalho.

Sobre a oposição entre objetivo e subjetivo, Bakhtin (1993, p. 47) afirma:

[o] mesmo erro do racionalismo se reflete na contraposição do objetivo com o racional, ao subjetivo, individual, singular, como o irracional e fortuito. A racionalidade inteira do ato ou ação responsável é atribuída aqui (embora de uma forma inevitavelmente empobrecida) ao que é objetivo, o que é abstratamente destacado do ato responsável, enquanto tudo que é fundamental que permaneça depois da subtração, é declarado como subjetivo. Entretanto, toda a unidade transcendental da cultura objetiva é na realidade cega e elementar, estando

totalmente divorciada do centro único e unitário constituído por uma consciência responsável.

Bakhtin (1993) faz tal afirmação porque acredita que a racionalidade é apenas um momento da responsabilidade, uma vez que um ato realmente realizado é mais do que racional, e que o participante de um ato consegue ver os indivíduos, assim como o valor dessas pessoas. Nas palavras do estudioso, "[u]m tom emocional-volitivo é um momento inalienável do ato realmente executado, mesmo do mais abstrato pensamento" (BAKHTIN, 1993, p. 50). Portanto, tudo que é vivenciado é entonado pelos sujeitos participantes, pois, "[n]enhum conteúdo seria realizado, nenhum pensamento seria realmente pensado se não estabelecesse uma interconexão essencial entre um conteúdo e seu tom emocional-volitivo, isto é, seu valor realmente afirmado para aquele que pensa" (BAKHTIN, 1993, p. 51), e tal valor parte de nossas experiências dialógicas e dos sentimentos relacionados a elas. Assim, é nítida a presença da afetividade em suas considerações.

Além disso, Bakhtin (1993) não considera o tom emocional-volitivo como sendo algo passivo, mas como "uma certa atitude de dever da consciência, uma atitude que é moralmente válida e responsabilmente ativa" (p. 54). Desta forma, faz parte da constituição do sujeito respondente e responsável, isto é, tanto pensamentos, palavras e ações, como sentimentos são atitudes ativamente responsáveis assumidas diante da unicidade das coisas e pessoas. Nas palavras de Bakhtin (1993, p. 55),

[o] fato de esse ativo tom emocional-volitivo (permeando tudo o que é realmente experimentado) reflita a plena unicidade individual de um momento dado não o torna de modo algum impressionisticamente irresponsável e apenas ilusoriamente válido. É precisamente aqui que nós encontramos as raízes da responsabilidade ativa, da minha responsabilidade [...].

No que se refere ao professor, é nítido que, além da responsabilidade em relação à sua subjetividade e unicidade, com o seu dever-ser, ele assume uma responsabilidade social, com obrigações que devem ser cumpridas por ele. E Bakhtin (1993) também estabelece uma relação entre o tom emocional-volitivo e a realização de uma obrigação. De acordo com o estudioso, não é a obrigação em si ou seu conteúdo que me obriga a cumpri-la, mas minha assinatura sob ela, isto é, o reconhecimento e valoração dela por parte do sujeito. Sendo assim, construindo um paralelo com a docência, é a valoração, o tom emocional-volitivo que

o sujeito, ocupante da posição de professor, confere às obrigações estipuladas que fará com que ele desempenhe seu papel social de professor com responsabilidade e ética, e não as obrigações em si.

Além disso, ao tratar do sujeito como um todo, Bakhtin nos mostra a necessidade de olhar o professor não apenas como um representante da classe de professores, como uma possibilidade universal, mas como um sujeito único, socialmente constituído e carregado de valores e crenças, pois "a participação do ser único e do objeto único dever estar em primeiro plano, porque mesmo se você for um representante de um grande todo, você será primeiro e antes de tudo um representante pessoal" (BAKHTIN, 1993, p. 71). Afinal, isso é requerido do professor em relação ao aluno: é preciso considerar as particularidades de cada aluno. Esse é o princípio norteador da organização em ciclos<sup>3</sup> adotada na rede municipal de ensino em que foi realizada a pesquisa.

A partir de tais considerações, é possível perceber que Bakhtin (1993) inclui os sentimentos (desejo, humor etc) como um tipo de atitude ativamente responsável, lado a lado com os pensamentos, palavras e ações práticas, uma vez que eles estão diretamente relacionados a nossa atitude emocional-volitiva, ou seja, ao valor atribuído a algo em um determinado contexto.

Também podemos perceber a presença de aspectos sobre a afetividade nas considerações de Bakhtin devido ao fato de ele pensar sobre o modo como o sujeito se vê e se compreende, pois, assim, o estudioso leva em conta o autoconceito, que, nas teorias sobre afetividade apresentadas nos próximos subitens, está intimamente relacionado à autoestima. Ao tratar da importância da interação, da alteridade e do social (eu-para-o-outro e o outro-para-mim), o autor discutiu aspectos como a construção da consciência e a empatia, presente em sua discussão sobre exotopia.

Para Bakhtin (2006), a consciência somente se torna consciência quando está impregnada de conteúdo ideológico adquirido por meio da interação social, uma vez que

[a] consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais. Os signos são o elemento da

---

<sup>3</sup> Na organização por ciclos, adotado pela prefeitura de Goiânia, o tempo escolar é dividido de acordo com as fases de crescimento do ser humano: ciclo I, referente à infância (7 a 9 anos); ciclo II, referente à pré-adolescência (10 a 12 anos) e ciclo III, que se refere a adolescência (12 a 14 anos).

consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social. Se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobra nada. (BAKHTIN, 2006, p. 34)

Em *Marxismo e filosofia da linguagem*, o estudioso afirma que os conteúdos do psiquismo (pensamentos e desejos) não se desenvolvem no organismo, e sim fora dele, e só podem ser explicados por fatores sociais. Também afirma que a confiança em si ou a consciência de seu próprio valor (autoestima) não vêm do interior, mas do exterior e que se trata da explicitação ideológica de seu status social.

A teoria bakhtiniana colocou como centro o social e a interação na constituição do sujeito, e, assim, ele deu espaço para as relações interpessoais e sua função na estruturação da vida interior, o que remete às ideias vygotskyanas sobre afetividade, segundo as quais a afetividade tem origem nas relações entre indivíduos e que serão melhor discutidas nos próximos itens. Há inclusive uma menção à segurança, um dos elementos citados nas discussões sobre afetividade: "[...] nós agimos com segurança apenas quando o fazemos não como nós mesmos, mas como alguém possuído pela necessidade de significado emanente de algum domínio da cultura" (BAKHTIN, 2006, p. 38).

Considerar Bakhtin em um trabalho sobre afetividade é considerar o sujeito como um todo, bem como as relações que esse sujeito estabelece com os outros. Para Castro (2011, p. 75), pensar as relações emocionais pelo viés bakhtiniano

[...] significa pensar em formas de reconhecimento do outro que constitui o sujeito que aprende-ensina, formas de minimização das causalidades nocivas a um processo de construção de identificação com esse outro e com a língua, formas de minimizar questões como a ansiedade, a incompreensão, a ausência de informação entre o sujeito e a língua estrangeira que aprende e ensina.

Olhar a afetividade docente por uma perspectiva bakhtiniana é olhá-la sem reduzir o professor somente às suas competências técnicas e profissionais considerando que a maneira como cada um ensina está diretamente ligada ao que se é como pessoa quando exerce o ensino. É considerar a afetividade não como algo inato, completo, mas como algo construído socialmente com o outro, como um ato de resposta ativa e responsável que está presente nas decisões que o professor tem de tomar e que entrecruzam a maneira de ser com a maneira de ensinar. Para Bakhtin (1993, p. 81):

[...] apenas a atenção amorosa interessada é capaz de desenvolver uma força suficientemente poderosa para abranger e reter a multiplicidade concreta do Ser, sem empobrecê-la ou esquematizá-la. Uma reação indiferente ou hostil é sempre uma reação que empobrece e decompõe seu objeto. [...] Biologicamente, a própria função da indiferença consiste em nos livrar da multiplicidade do Ser, desviando-nos daquilo que, do ponto de vista prático, não é essencial para nós.

Por tais motivos, adotamos Bakhtin como um dos alicerces neste trabalho sobre afetividade. E tendo discutido esse primeiro suporte teórico e chegado ao tema em discussão (afetividade), partimos para a discussão das considerações vygotskianas sobre a afetividade.

### **1.3 Vygotsky e a afetividade**

No decorrer das obras vyogtskianas e bakhtininas escolhidas como suporte teórico para este trabalho é visível que ambos autores privilegiam a interação entre os elementos e não sua oposição em dicotomias. Por isso, elementos como pensamento e linguagem, aprendizagem e desenvolvimento, plano interno e plano externo, plano interpessoal e plano intrapessoal estão integrados, um complementando o outro. Assim, Vygotsky não separava as coisas em pólos objetivo e subjetivo, compreendendo o homem como um conjunto de relações sociais imerso na cultura e na história (FREITAS, 2005).

Desta forma, Vygostky (2004, 2007, 2008) também tenta ver o homem como um todo e compreendê-lo, não como um sujeito isolado que se forma a partir apenas de fenômenos internos ou um sujeito que é apenas um reflexo do meio em que vive (passivo), mas como um homem constituído pela interação, a partir *da* e *na* história. Desta forma, linguagem e cultura possuem centralidade em seus estudos: a linguagem por ser o meio pelo qual ocorre a interação, e a cultura por ser a fonte do saber sobre o homem e o meio pelo qual o homem se constitui.

Para Vygotsky (2007), é a utilização de signos que conduz o homem a um comportamento específico, que se diferencia do desenvolvimento biológico, e cria processos psicológicos enraizados na cultura. Para ele, o signo é possuidor de uma ação reversa, isto é, ele age sobre o indivíduo, e não sobre o ambiente, o que possibilita ao ser humano, com o auxílio de estímulos extrínsecos, obter controle sobre seu próprio comportamento. Portanto, o signo age sobre quem o recebe e sobre quem o envia.

Além disso, é a operação com signos que possibilita a internalização de formas culturais de comportamento e de atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas, isto é, são os signos que possibilitam a reconstrução interna de uma operação externa, permitindo que passe do plano interpessoal para o plano intrapessoal. Assim, a psicologia humana se constitui pela externalização e pela internalização. É esse processo que permite o desenvolvimento de todas as funções superiores (percepção, atenção, representação simbólica, memória voluntária, pensamento abstrato, raciocínio dedutivo etc), dentre as quais está a afetividade. Desta maneira, a afetividade tem origem nas relações entre indivíduos (VYGOTSKY, 2007).

De acordo com a teoria vygotskyana, as funções superiores surgem da evolução das funções elementares, que são de origem biológicas e estão presentes nas crianças. As funções elementares são involuntárias, automáticas e são estimuladas somente pelo ambiente externo. Já as funções superiores são resultado da interação entre funções psicológicas elementares e os fatores culturais. Assim, as funções superiores possuem origem sociocultural e são elas que permitem ao indivíduo ter independência em relação ao contexto sociocultural no qual está inserido (LUCCI, 2006).

Esse diálogo entre o indivíduo e o social só é possível por meio da interação, e o instrumento de interação principal do homem é a língua(gem). Para Vygotsky (2008), a fala tem como função primordial a comunicação e o intercâmbio social, ambos diretamente relacionados à reorganização das percepções e criação de novas relações entre as funções psicológicas. Em outras palavras, a linguagem é o que fornece os conceitos e formas de organização do real, pois a maneira de relatar, denominar e descrever são aprendidas por meio da interação que ocorre pela linguagem.

Vygotsky (2004) afirma que é o meio que cria as condições pelas quais o comportamento individual depende e que só é preciso mudá-lo para que o comportamento do ser humano seja mudado, ou seja, o contexto social exerce forte influência no comportamento do sujeito. Por isso, ele afirma que o professor modifica o meio, e não diretamente o aluno: "o papel do mestre consiste em direcionar essa alavanca" (VYGOTSKY, 2004, p. 65). Entretanto, também afirma que o homem também exerce certa influência sobre o meio através de suas reações, isto é, ele não é passivo, uma vez que

[r]econhecer a "total impregnação social" da nossa experiência de modo algum significa reconhecer o homem como um autômato e negar-lhe qualquer importância. [...] O meio não é algo absoluto, exterior ao homem. Não se consegue nem sequer definir onde terminam as influências do meio e começam as influências do próprio corpo. (VYGOTSKY, 2004, p. 71)

Portanto, "o comportamento é um processo dialético e complexo de luta entre o mundo e o homem" (VYGOTSKY, 2004, p. 71), ou seja, um não tem total controle ou influência sobre o outro, o que oferece espaço para o desconhecido, para a novidade e a criatividade de cada um. Tal compreensão lembra a visão bakhtiniana acerca da relação do sujeito com o meio.

Se, de acordo com a teoria vygotskyana, o sujeito é constituído socialmente por meio da interação, isto é, se é por meio da interação social que o ser humano aprende a agir, pensar, falar, também é por meio da interação que ele aprende a sentir (OLIVEIRA; REGO, 2003). No que concerne ao domínio afetivo, é a interação que faz com que ele se afaste de sua origem biológica e se dote de conteúdos histórico-culturais. São as práticas e as relações sociais que definem as emoções e que permitem que elas sejam autorreguladas pelo intelecto. Lançar mão de palavras para nomear emoções permite identificá-las, compreendê-las, controlá-las e compartilhá-las com as pessoas à nossa volta.

Na teoria vygotskyana, existem emoções originais (alegria, medo e raiva) e emoções superiores, superiores não no sentido de melhores, mas no sentido de mais complexas (despeito, melancolia, etc). Pode-se dizer que as emoções primitivas estão mais ligadas às questões biológicas, isto é, de sobrevivência, e que, com o tempo, passam a ser um fenômeno histórico e cultural. Em outras palavras, as emoções primitivas se desenvolvem e se transformam em superiores. Com o tempo, o homem necessita de algo além de comer e se manter aquecido.

Vygotsky (2008), ao reconhecer a força do fator social na formação do homem, tratou de sua influência também na parte afetiva do indivíduo, e não só no pensamento. O estudioso inicia tal discussão tratando da relação entre o intelecto e o afeto:

[a] sua separação enquanto objetos de estudo é uma das principais deficiências da psicologia tradicional, uma vez que esta apresenta o processo do pensamento como um fluxo autônomo de "pensamentos que pensam a si próprios", dissociado da plenitude da vida, das necessidades e dos interesses pessoais, das inclinações e dos impulsos daquele que pensa. (VYGOTSKY, 2008, p. 9)

Ainda de acordo com Vygostky (2008), para compreender a fala de alguém, é preciso conhecer sua motivação, e não somente entender as suas palavras. Para o estudioso, o pensamento é gerado pelos desejos e necessidades, interesses e emoções, ou seja, cada ideia possui uma atitude afetiva em relação à realidade a qual está ligada. Por isso, "[c]ompreender como se deve agir corretamente ainda não significa agir corretamente" (VYGOTSKY, 2004, p. 243), pois o pensamento se torna impotente na luta contra inclinações emocionais.

Vygostky (2004) também relaciona o emocional ao comportamento, afirmando que nenhum tipo de comportamento é tão forte quanto aquele que está ligado a uma emoção e que um fato "emocionalmente colorido" (p. 143) é recordado com muito mais intensidade do que um que tenha sido indiferente. Isso nos mostra a importância de considerar a afetividade na educação, no que concerne ao aluno e no que concerne ao professor. Devido a esse aspecto ativo das emoções, em seu livro *Psicologia Pedagógica*, Vygostky (2004) ainda afirma que não se pode pensar em emoção como sendo uma vivência passiva, pois é ela que administra as reações, regulando-as e orientando-as. Nas palavras do autor, "nenhum sentimento pode permanecer indiferente e infrutífero no comportamento" (p. 139).

Para compreender a relação entre emoção e comportamento, é preciso entender que comportamento, de acordo com a teoria vygostkyana, é um processo de interação que ocorre entre o organismo e o meio, e que há três formas de correlação entre esse organismo e o meio: na primeira, o organismo é superior ao meio, isto é, as exigências e tarefas apresentadas pelo meio são resolvidas sem dificuldade e com uma boa adaptação do sujeito; na segunda, a superioridade está com o meio, pois a realização das atividades requer mais esforço do indivíduo e há pouco efeito de adaptação ao meio; e na terceira há um equilíbrio entre organismo e meio. Acredito que a terceira forma de correlação é mais possível e real, uma vez que nem o organismo nem o meio são em todos os momentos superiores um em relação ao outro, isto é, ora um é superior, ora o outro, em um equilíbrio.

Todos esses casos são a base para o surgimento de um comportamento emocional, sendo que sentimentos positivos (relacionados à força e satisfação) estão ligados à primeira situação, em que há superioridade em relação ao meio; os sentimentos negativos (ligados à depressão, debilidade, sofrimento) pertencem ao segundo grupo, em que a superioridade está com o meio; e ao terceiro momento está relacionado um sentimento de indiferença relativa ao

comportamento, isto é, a superioridade não afeta o sujeito uma vez que superioridade não está somente com o meio, e nem somente com o sujeito. Sendo assim, os sentimentos não surgem por si só (VYGOTSKY, 2004). No entanto, acredito que as palavras "harmonia" ou "comodidade" se referem melhor aos sentimentos atribuídos ao terceiro momento, pois acredito que somos indiferentes somente com o que não tem importância ou valor para nós.

Assim sendo, os sentimentos estão ligados ao contexto social no qual o sujeito está inserido e são uma reação a um estímulo, externo ou interno. Um indivíduo não permanece indiferente a algo com o que se solidariza ou se opõe, o que faz da reação emocional fator organizacional do comportamento e lhe confere natureza ativa. Nas palavras de Vygotsky (2004, p. 139),

[t]oda emoção é um chamamento à ação ou uma renúncia a ela. Nenhum sentimento pode permanecer indiferente e infrutífero no comportamento. As emoções são esse organizador interno das nossas reações, que retesam, excitam, estimulam ou inibem essas ou aquelas reações.

Além disso, essa inibição ou estimulação possuem sempre uma expressão corporal, como contrações musculares, principalmente dos olhos, boca, das maçãs do rosto e das mãos.<sup>4</sup>

Vygotsky (2004) também discute sobre o interesse. Para ele, interesse é o envolvimento interno que orienta as forças para o estudo de um objeto, encaminha o curso da memorização e orienta a escolha das impressões. O interesse está diretamente ligado a algo que achamos proveitoso, algo que seja, em parte, já conhecido e, em parte, algo de novo, pois somente novo ou somente velho não despertará interesse. Dito de outra forma, o interesse nada mais é do que motivação. Desta forma, a motivação existe quando há equilíbrio entre organismo e meio. No caso, do professor, um equilíbrio entre o que ele foi preparado para fazer e as novas possibilidades de resultado que surgem todos os dias. No entanto, acredito que essa situação de equilíbrio gera motivação somente se a situação for importante para o sujeito, pois, caso contrário, pode gerar um sentimento de indiferença em que a superioridade

---

<sup>4</sup> De acordo com Vygotsky (2004), esse é um dos grupos de movimentos corporais que acompanham os sentimentos: o dos movimentos mímicos. Há ainda outros dois grupos: o das reações-somáticas, isto é, mudanças que ocorrem nas atividades de órgãos relacionados às funções vitais do organismo (respiração, circulação sanguínea, batimentos cardíacos); e o terceiro é o grupo das reações secretórias, como lágrimas, suor, salivação etc.

não afeta, isto é, as novas possibilidades de resultado só motivarão o professor se a educação for importante para ele, se o ensino de inglês como LE for importante.

De acordo com Vygotsky (2004), até mesmo os incômodos são importantes, uma vez que eles são capazes de provocar mudanças no aparelho psíquico. Em suas palavras, "quanto maior é a tensão no incômodo e ao mesmo tempo mais complexo o mecanismo psíquico do homem tanto mais naturais e insuperáveis se tornam os seus arrebatamentos pedagógicos e maior a energia que irrompem" (p. 460). Desta forma, o pensamento surge das dificuldades. Portanto, onde tudo flui sem obstáculos, não há motivos para o surgimento do pensamento.

Em *Psicologia Pedagógica*, o estudioso também discute o fato de haver uma concepção unilateral sobre a personalidade humana e afirma que "por algum motivo todos interpretam o talento apenas em relação ao intelecto. Mas é possível não só pensar com talento, mas também sentir com talento" (VYGOTSKY, 2004, p.145). Seu texto fala de uma educação que sempre logicizou e intelectualizou o comportamento, o que levou ao "secamento do coração", e da necessidade de considerar o domínio, e não repressão, das emoções como sendo uma das tarefas de qualquer educação, bem como sua orientação para um fim. Entretanto, isso o professor não consegue passando no quadro ou dando uma aula sobre isso. Como já foi mencionado anteriormente, não se pode exercer influência imediata ou provocar mudanças diretamente no outro, pois só se pode modificar e educar a si mesmo. Apenas elaborando novas reações e novos comportamentos em si é possível influenciar o outro, já que um novo comportamento do eu cria um novo contexto que gera, conseqüentemente, novas emoções, novas reações e novos comportamentos no outro. De acordo com Vygotsky (2004, p. 15):

[t]odo ato nosso é forçosamente antecedido de alguma causa que o suscita em forma quer de fato ou acontecimento externo, quer de um desejo interno, motivação ou pensamento [...] Assim, a reação deve ser entendida como certa relação recíproca entre o organismo e o meio que o rodeia. A reação é sempre uma reação do organismo a essas ou aquelas mudanças do meio, sendo um mecanismo de adaptação sumamente valioso e psicologicamente útil.

Considerando tudo isso e o fato de que toda palavra pronunciada em voz alta sempre se dirige para algo ou alguém e sempre tenta criar ou produzir mudança neles, bem como o fato de que "as mesmas palavras, porém pronunciadas com sentimento, agem sobre nós de modo diferente daquelas pronunciadas sem vida" (VYGOTSKY, 2004, p. 135), Vygotsky trata da necessidade de considerar a afetividade docente, pois seu maior instrumento de

trabalho é a linguagem. No caso do professor de inglês como LE, ela é duplamente utilizada: utiliza-se língua(gem) para ensinar língua(gem).

Para que seja possível olhar todos os aspectos mais importantes da educação, é necessário considerar também a psicologia do trabalho do docente e mostrar a quais leis ele se submete. Sobre a psicologia docente, Vygotsky (2004, p. 448) afirma que um dos maiores perigos da psicologia do professor é quando

[o] professor começa a sentir-se no papel de instrumento da educação, no papel de um gramofone que não possui a sua própria voz e canta o que o disco lhe dita. É necessário dizer que toda profissão docente marca o seu agente com os seus traços típicos e indelévels e cria figuras deploráveis que exercem o papel de apóstolos da verdade corrente.

O teórico conclui seu pensamento afirmando que "quem não é quente nem frio mas apenas morno nunca poderá ser um bom professor" (p. 450). Para ele, o professor, durante o processo pedagógico, utiliza toda sua experiência do sentir, do pensar e vontade na luta social que o trabalho pedagógico é, ou seja, a cadeia de suas insatisfações pessoais, dos incômodos e das aspirações fazem parte do processo educativo. Assim, para Vygotsky (2004), um professor que conduz o processo pedagógico somente pelo objetivismo é um absurdo e não educa.

Todas essas importantes considerações nos mostram a necessidade de discutir a afetividade do professor de inglês como LE em um contexto sócio-histórico em que procuramos formar alunos conscientes e críticos, bem como a necessidade de dominar os seus sentimentos em sala de aula. E aqui uso a palavra dominar no mesmo sentido utilizado por Vygotsky (2004), ou seja, no sentido de ter a capacidade de controlar a sua expressão externa e as reações ligadas a tais sentimentos. Portanto, dominar aqui se refere à capacidade de vincular os sentimentos a um comportamento orientado para um fim, e não extinguir, mas dominar a sua expressão externa, ou seja, as reações ligadas aos seus sentimentos, porque é preciso lembrar que elas geram novas reações nos alunos. O objetivo também não é acreditar que é possível fazer com que o professor esteja sempre motivado e feliz ou que irá sempre controlar as reações ligadas aos seus sentimentos, pois o ideal seria um equilíbrio, já que

[s]e fazemos alguma coisa com alegria as reações emocionais de alegria não significam nada senão que vamos continuar tentando fazer a mesma coisa. Se fazemos algo com repulsa isto significa que no futuro procuraremos por todos os meios interromper essas ocupações. (VYGOTSKY, 2004, p. 139)

Essas considerações confirmam a ideia vygotskyana de que o processo educativo é uma luta complexa em que aluno, professor e meio são ativos, os quais são influenciados por forças complexas e diversas. Isso nos remete a Bakhtin (1997) para quem o dialogismo é o que torna possível a constituição dos sujeitos, pois o sujeito sofre ação do outro e age sobre o outro. Portanto, o processo educativo é dinâmico, ativo e dialético, e precisa ser pesquisado como tal.

#### **1.4 A afetividade no fazer pedagógico**

Arnold e Brown (2005) comprovam que muitos são os fatores que interferem no processo de ensino e aprendizagem de inglês como LE, dentre eles: o conceito de língua adotado pelo professor, a metodologia, o contexto sócio-histórico-cultural da escola e da sala de aula, o material didático adotado, a formação inicial e continuada desse professor etc. Isso, sem considerar os elementos relacionados diretamente ao aluno. Dentre as pesquisas realizadas em Linguística Aplicada, acredito que há muitos trabalhos que discutem esses fatores, os quais são voltados para a parte racional e técnica do ensino/aprendizagem, como Cardoso (2011), Camargo (2012) e Silva (2013).

Referente à afetividade do aluno e considerando minha experiência em sala de aula, acredito que o dualismo razão e emoção tem sido superado por uma tentativa de enxergar o aluno holisticamente. O que se pede do professor é que ele enxergue esse aluno como um ser emocional e racional. E, por isso, creio que tal atitude se faz necessária também quando se trata de olhar o professor.

Para prosseguir com uma discussão sobre a afetividade docente, este trabalho adota Araújo (2003) e sua definição de afetividade. Para ele, afetividade é um termo que se refere ao que é sentimental, ou seja, que dá significado ao conjunto de sentimentos que possuímos em relação a nós, aos outros e ao que está a nossa volta. Tal definição foi adotada porque não está entre os objetivos do trabalho discutir o termo afetividade e os diferentes conceitos atribuídos ao termo por variados autores, nem tampouco diferenciar sentimentos de emoções. É comum vermos os termos *sentimentos*, *emoções* e *afetividade* sendo empregados como sinônimos. Porém, entre os autores que se dedicam a pesquisá-los é comum diferenciá-los (Araújo, 2003). Neste trabalho, porém, não faremos tal distinção, pois o objetivo é chamar a

atenção para a necessidade de considerar elementos afetivos na docência e não discutir a diferença e empregabilidade dos termos.

Arnold e Brown (2005) acreditam que aspectos relacionados às emoções, sentimentos e humor condicionam o comportamento e que são eles que relacionam o que consideramos importante às pessoas e aos acontecimentos. Em relação à afetividade do aluno, ainda segundo os autores acima citados, o que se consideram nos estudos são os problemas criados por emoções negativas e como seria possível criar e usar emoções positivas. Na sala de aula, o papel de perceber essas emoções é do professor. Porém, é preciso pensar em questões como: O que fazer quando a afetividade do professor não permite que ele cuide da afetividade do aluno? Como motivar o aluno, trabalhar a sua autoestima e a sua segurança, se a própria autoestima do professor está baixa ou se está desmotivado e inseguro?

Concordo com Arnold e Brown (2005) quando afirmam que as habilidades trabalhadas no ensino de inglês como LE serão mais bem desenvolvidas se o professor se preocupar também com sua inteligência emocional, uma vez que, conhecendo melhor a si mesmo, ele será mais capaz de entender seus alunos e conduzi-los por uma aprendizagem significativa. Acredito também, assim como Stanley (2005), que a afetividade docente influencia, além de suas aulas, o processo de reflexão sobre sua prática pedagógica. Para ela,

[...] certas emoções são inibidoras do processo de reflexão. Professores podem ficar temerosos de refletir sobre sua prática de ensino se têm experiência de censura, culpa ou raiva por si mesmos por não ter ensinado bem ou por ter afetado adversamente o aprendizado dos alunos. Contudo, ao passo que as emoções podem bloquear o processo de reflexão, elas podem também estimular. (STANLEY, 2005, p. 112)<sup>5</sup>

Além disso, a autora também acredita que, somente cuidando da sua afetividade, o professor pode ajudar o aluno a lidar com a sua. Nas palavras dela:

[...] os professores precisam desenvolver habilidade em: primeiramente se tornar conscientes de que suas emoções foram ativadas em algum momento durante ou depois da aula; então reconhecer a natureza das emoções; e finalmente identificar um modo, seja escrevendo um diário ou conversando com outra pessoa, que seja confortável para processar as emoções. Desenvolvendo processos para trabalhar com a dimensão afetiva de seu próprio aprendizado, professores ficam mais preparados e

---

<sup>5</sup> Todas as citações escritas originalmente em inglês foram traduzidas por mim para tornar a leitura mais fluida. No entanto, também serão apresentadas na forma original em notas de rodapé.

"[...] certain emotions are inhibitors to the process of reflection. Teachers may be fearful of reflecting on their teaching if they experience blame, guilt or anger at themselves for not having taught well or for having adversely affected the students' learning. Nevertheless, while emotions can block the process of reflection, they can also stimulate it." (STANLEY, 2005, p. 112)

habilidosos em ajudar seus alunos com as mesmas questões. (STANLEY, 2005, p.123)<sup>6</sup>

A autora entende que é a relação entre pensar, sentir e ensinar que permite integrar teoria e prática. Para Galvão (2003), estar ciente de suas emoções permite que o professor entenda melhor as situações vividas em seu cotidiano escolar e, em consequência, consiga um maior envolvimento *dos* alunos e *com* os alunos e evita que perca o controle de sua atuação e da dinâmica do grupo.

Galvão (2003), com base na teoria walloniana, afirma que as emoções são extremamente contagiosas e capazes de estabelecer uma relação entre indivíduos independentemente de sua relação intelectual. Portanto, elas possuem grande importância na constituição de grupos e realizações coletivas, mesmo quando não há um consenso entre as partes, situação bastante comum na sala de aula. E, tendo em vista o caráter contagioso das emoções, Almeida (2012) afirma a necessidade de o professor possuir habilidade para lidar com as emoções e tomar uma atitude racional diante delas, pois uma das consequências da emoção é a redução das capacidades cognitivas do indivíduo, desgastando o professor e comprometendo sua atuação. Na opinião do autor, "os professores necessitam ter acesso a mecanismos que reduzam a emoção ou pelo menos que os deixem menos vulneráveis a ela" (ALMEIDA, 2012, p. 93). Acredito que o simples fato de abrir espaço para a discussão de tal assunto entre os professores, em momentos de formação continuada, por exemplo, já é capaz de iniciar um processo de conscientização sobre o papel das emoções no fazer pedagógico, o que permitiria aos docentes agir de forma mais racional. Porém, eu também penso que essa redução deva acontecer somente em momentos de conflito, pois acredito que emoções positivas podem ser benéficas para a criatividade e motivação do professor.

Nóvoa (1992) afirma que os professores foram reduzidos às suas competências técnicas/profissionais, "esvaziados de uma afirmação própria da dimensão pessoal de sua profissão" (p. 15). Para o autor,

[a] maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino [...]. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a

---

<sup>6</sup> [...] teachers need to develop skill in: first becoming aware that their emotions have been activated at some point during or after a class; then recognizing the nature of the emotions; and finally, identifying a way, be it journal writing or talking with another person, that is comfortable to process the emotions. By developing processes for working with the affective dimension of their own learning, teachers are more prepared and skillful in helping their students with the same issues.

nossa maneira de ensinar desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal. (NÓVOA, 1992, p.17)

Considerar a afetividade docente é encarar a necessidade de aprender a conviver com ela. De acordo com Galvão (2003), é assumindo suas emoções, boas ou ruins em relação aos alunos, seu trabalho, seu local de trabalho que o professor perceberá como vive as situações. Nas palavras da autora,

[o] educador não é raro envolvido pelas intensas manifestações que partem das crianças. Dada a associação positiva entre emoção e imperícia, a maior suscetibilidade do educador ao contágio corresponderia justamente aos momentos em que lhe faltam recursos, ou seja, em situações de dificuldade ou confusão, quando ele não sabe como agir. (GALVÃO, 2003, p. 86)

As relações que se estabelecem em sala de aula entre os sujeitos e os objetos de conhecimento (áreas e conteúdos escolares) e, naturalmente, no posicionamento dos alunos diante das atividades sofrem grande determinação da afetividade (LEITE, 2008). Por isso, o autor afirma que a afetividade está presente em todos os aspectos do trabalho pedagógico desenvolvido pelo docente, e não somente no seu relacionamento direto com o aluno. As decisões pedagógicas e o comportamento do professor, em parte planejados e, em parte, resultado de situações imprevistas do cotidiano escolar, são permeados por suas intenções, crenças, valores, sentimentos e desejos e afetam diretamente cada aluno.

Marchand (1985) também acredita que reações sentimentais influenciam e/ou alteram a metodologia, e elas variam de acordo com cada aluno, conforme seus êxitos escolares, comportamento, seu caráter, e dão um feitiço original e pessoal às instruções dadas por cada educador. Para o autor, "o mesmo mestre, frente a todos os seus alunos, não estabelece com cada um deles o mesmo diálogo, que estará impregnado, ora por uma compreensão recíproca ou um acordo perfeito, ora por uma hostilidade surda, sem que ele tenha mostrado dois rostos diferentes" (p.19).

Além disso, assim como Marchand (1985), acredito que o professor é quem conduz a relação, que lhe confere características particulares e provoca no aluno inúmeras reações com sua presença e atitude. O educador pode, em algumas situações, ao mudar sua atitude, proporcionar melhorias na relação afetiva. Da mesma forma que Marchand (1985), acredito que "é com uma atitude intermediária entre afeição e severidade que o educador, no seu envolvimento afetivo com a criança, pode chegar a uma paz harmoniosa" (MARCHAND,

1985, p. 96), criando situações mais favoráveis para o seu encontro com o aluno. Portanto, a presença de afetividade não implica em liberdade total do aluno para fazer o que desejar.

Além disso, o professor necessita reconhecer, analisar e lidar tanto com suas próprias situações pessoais como a de seus alunos. E tanto o aluno como o professor são afetados por situações familiares, sociais e escolares, que interferem diretamente no que acontece em sala de aula (VOLI, 2002), pois, como já foi discutido, somos seres sociais e dialógicos, e não passamos por um contexto sem que ele nos afete de alguma maneira.

No que se refere à relação entre afetividade e o professor de inglês como LE especificamente, Aragão (2011) afirma que

[o] ensino de uma língua tem a ver, acima de tudo, com a transformação da convivência, que é um estar junto com os outros seres humanos com os quais trazemos à mão mundos na linguagem, em um contínuo tornar-se humanos, entrelaçando emoção com razão à medida que convivemos e configuramos nossos domínios operacionais mais cotidianos. (p. 171)

Sobre a relação entre afetividade e língua, Aragão (2011) ainda afirma que são as emoções que dão forma ao domínio do pensar, ao domínio do linguajar, do observar, do aprender e do ensinar e que cada emocionar tem origem nos acontecimentos particulares do viver consigo mesmo e com os outros. Esse entrelaçamento entre linguajar e emoção fica visível na conversação.

Para prosseguir com nossa reflexão sobre afetividade também se faz necessário considerar elementos como: motivação, ansiedade, autoestima, empatia, autoconceito, segurança, integração e competência, os quais serão discutidos a seguir.<sup>7</sup>

## **1.5 Elementos constituintes da afetividade**

Nesta pesquisa, serão considerados como elementos constituintes da afetividade a autoestima, a ansiedade e a empatia.

Até pouco tempo atrás, a autoestima estava relacionada à representação do ego, oposta à modéstia. Entretanto, a autoestima está ligada à percepção real do "eu" do indivíduo

---

<sup>7</sup> Reconhecendo a necessidade de tratar desses elementos, mas sabendo da amplitude das discussões sobre eles e da grande quantidade de definições existentes, tratamos de cada um deles, mas sem nos aprofundar.

e, por isso, ela tem sido tratada como um aspecto que é composto por outros elementos como segurança, identidade, integração, propósito e competência, uma vez que tais elementos mantêm relação direta com ela (VOLI, 2002). Por isso, e por acreditar, assim como Voli (2002), que a autoestima nos fornece uma percepção mais ampla do eu, iniciamos nossa discussão tratando da autoestima. Discutiremos, assim, segurança, autoconceito, integração, competência e motivação como sendo componentes da autoestima, como é proposto pelo autor acima, e, em seguida, ansiedade e empatia.

Voli (2002, p. 53) utiliza a seguinte definição de autoestima: "apreciação do próprio valor e importância, e compromisso do indivíduo em assumir a responsabilidade por si mesmo e por suas relações intra e interpessoais" (p. 53). Essa definição de autoestima nos dá a ideia de que ela refere-se aos julgamentos que nós e os outros fazemos sobre nós mesmos. Para Lago (2011), cada um possui uma noção de si mesmo, isto é, um autoconceito construído por meio de influências das relações sociais. E, a partir desse autoconceito, formamos um sentimento de valor: a autoestima. Desta forma, para Lago (2011), a autoestima é a resposta afetiva ao conhecimento cognitivo que temos de nós mesmos, é a avaliação que fazemos de nós.

Ainda em consonância com Lago (2011), a autoestima é passível de aumento ou de diminuição de acordo com áreas que são, ou não, valiosas para a pessoa, isto é, somente as experiências vividas em um tópico de valor para a pessoa influenciarão na autoestima. A autora afirma, ainda, que, mesmo sendo construída a partir das relações sociais, as atitudes e decisões pessoais possuem alto poder na determinação do grau de sua autoestima, manifestando-se no plano intersubjetivo e intrasubjetivo. Tal ideia nos remete novamente a Vygotsky e Bakhtin, pois ambos acreditam que o social influencia, mas não determina o sujeito, deixando espaço para o novo e para a criatividade e subjetividade de cada um.

De acordo com Voli (2002), uma pessoa que não se aprecia tem a tendência de responsabilizar os outros e/ou as circunstâncias pelo que lhe acontece, o que, conseqüentemente dificulta a procura por soluções, iniciativas, alternativas e resultados nos âmbitos social e profissional. Porém, quando tal responsabilidade é imposta a alguém, ela não terá a mesma eficácia. Além disso, o autor também acredita que,

[S]e somos responsáveis por nossas relações com os outros, temos de considerar, necessariamente, o que são os outros como pessoas, como se sentem a respeito de si

mesmos, de nós e da vida. São elementos da realidade de nossas relações e, enquanto tais, de grande importância em termos de interdependência de todas as pessoas e coisas ( p. 50)

E considerar o aluno como pessoa e o modo como se sente em relação a ele mesmo e em relação ao professor é de suma importância para a prática docente, uma vez que a atuação do professor e o desenvolvimento do aluno são interdependentes.

Os professores sabem da importância de trabalhar a autoestima do aluno em seu processo de aprendizagem de língua. Também muitos autores, como Arnold e Brown (2005), discutem o fato de que alunos com baixa autoestima possuem pouco sucesso na aprendizagem de LE, pois não lidam bem com a ansiedade. Porém, creio que o professor não consegue estimular a autoestima do aluno, se não estiver bem com sua própria autoestima, visto que não pode oferecer algo que não tem. Caso o docente não esteja com sua autoestima em grau satisfatório, o que ele está ensinando e projetando será uma imagem de insuficiência, de uma pessoa com pouca capacidade para assumir responsabilidade por si mesmo e por suas relações (VOLI, 2002).

Arnold e Brown (2005) afirmam que a autoestima pode ser dividida em três: a global, relacionada à visão geral que o indivíduo tem de si, ou seja, à sua totalidade; a situacional, referente à avaliação de si em uma situação específica; e a de tarefa, relacionada a uma atividade também específica. Desta forma, ele pode ter uma boa visão de si em relação a ser professor, mas não em relação às suas aulas em uma determinada turma, ou com uma aula específica ou atividade a ser desenvolvida.

O primeiro componente da autoestima tratado por Voli (2002) é a segurança. A segurança é o alicerce da autoestima, pois leva à ação que produz resultados, permite a pessoa agir em qualquer contexto ou situação. Um professor seguro é capaz de transmitir, de forma clara e objetiva, o conteúdo e o comportamento que espera dos seus alunos. A segurança do educador depende, em grande parte, do *feedback* proveniente da direção, dos companheiros de trabalho e dos alunos. Para exercer seu papel de facilitador ou mediador, o professor necessita estar seguro de seu valor e importância como pessoa e crer que não necessita recorrer à autoridade para perceber-se firme e obter bons resultados (VOLI, 2002). Entretanto, considerando que somos sujeitos sociais e, conseqüentemente, ocupamos posições sociais, acredito que, querendo ou não, o professor lança mão de autoridade adquirida com a ocupação do cargo de docente. Assim, creio não ser necessário recorrer ao autoritarismo.

O segundo componente é o autoconceito que é o modo como cada um se percebe, como se define, é a sua autoimagem e surge da maneira como as pessoas veem o indivíduo. Portanto, o autoconceito do professor seria a reconstrução interna do conceito que a sociedade, alunos e colegas de trabalho possuem sobre ele. Isso nos remete às ideias bakhtinianas já discutidas neste trabalho, pois, segundo elas, a consciência individual é um fator ideológico e social e dá ao autoconceito um caráter móvel, ou seja, ele pode se modificar com o passar do tempo, uma vez que existe um diálogo eterno entre as três categorias bakhtinianas de formação do sujeito (o eu-para-mim, o eu-para-o-outro e o outro-para-mim).

O terceiro item da autoestima, a integração, refere-se à capacidade de sentir-se à vontade e satisfeito com as pessoas de um grupo, sentir que é parte dele e que contribui com ele. A integração está relacionada à ideia de convivência no ambiente escolar, o que, por sua vez, remete a afeto, ternura, compreensão, doação e aceitação, e não só presença física.

Sobre competência, que é o quarto componente, Voli (2002, p. 97) afirma que ela está atrelada à "consciência de que aprendemos, somos capazes de aprender, estamos aprendendo continuamente e temos um potencial de aprendizagem ilimitado". Para o autor, sentir-se competente está relacionado à noção que se tem do próprio valor e importância. Na docência, a competência é um dos elementos motivadores da segurança profissional e do seu autoconceito como mestre.

A finalidade ou motivação é o quinto elemento da autoestima. Nossas ações são baseadas em motivações que fazem nossa atuação ser ou não oportuna, necessária ou inevitável, e o principal elemento motivador é o prazer (VOLI, 2002). O psicólogo Fiamenghi Junior (2001) afirma que um comportamento motivado proporciona uma melhor regulação do homem com o meio, pois ele é elaborado, isto é, organizado em relação à situação e ao objetivo. Para ele a motivação também tem a capacidade de superar elementos tais como cansaço, medo, fome, sono, sendo um elemento de resistência ao estresse psicológico e da persistência, e está ligada ao comportamento interpessoal, personalidade, emoção, percepção e aprendizagem.

A motivação, de acordo com Arnold e Brown (2005), é constituída por fatores que 'energizam' o comportamento, ajudando a dar-lhe uma direção. No que concerne ao professor, podemos dizer que a motivação está relacionada aos motivos que o levaram a escolher e a se

manter na carreira de professor. Olhar a motivação é considerar o ambiente, as forças internas (desejo, interesse, vontade) e o objeto (fonte de satisfação interna). Professores que "são motivados pelo prazer de participar da experiência de aprendizagem são modelos altamente motivadores para os aprendizes" (ARNOLD; BROWN, 2005, p.16).

Há uma motivação extrínseca e uma motivação intrínseca. A primeira está relacionada a conseguir recompensas e/ou evitar punições; já a segunda está ligada à ideia de que a própria experiência já é uma recompensa. Considerando o professor, a motivação intrínseca está ligada ao prazer que sente em ser docente, e a extrínseca ligada a elementos como condições de trabalho e resposta dos alunos às aulas, sendo que uma influencia a outra (ARNOLD; BROWN, 2005).

Sobre a motivação, Fiamenghi Junior (2011) ainda diz que os motivos são sempre internos, mesmo que haja estímulos do ambiente e que podem ser por carência, os quais giram em torno de déficits de algo, afastamento de perturbações e se define pelos verbos 'precisar' e 'faltar'; e por excesso, que giram em torno de desejos, obtenção de satisfações, busca por novidades.

A partir de Voli (2002), além desses elementos, acredito ser preciso considerar também ansiedade e empatia. A ansiedade está relacionada a sentimentos negativos como frustração, apreensão, tensão, dúvidas sobre aceitação em um grupo, sobre orientações do que deve ser feito, e de desempenho relacionado às tarefas propostas. A ansiedade faz com que as pessoas fiquem nervosas e com medo, o que prejudica o desempenho na realização de uma tarefa. E um desempenho ruim pode criar mais ansiedade, o que, conseqüentemente, levará a mais desempenhos ruins. O sentimento de ansiedade possui relação estreita com a preocupação, que é o lado mais cognitivo/racional da ansiedade e que faz a pessoa pensar nos elementos que dificultam a realização da tarefa a qual se propôs a fazer (ARNOLD; BROWN, 2005).

Já a empatia é se colocar no lugar do outro, uma apreciação da cultura ou da identidade de um indivíduo. Para Voli (2002), a empatia é uma das características de quem possui elevada autoestima, e Arnold e Brown (1999, p. 19) afirmam que a aprendizagem e o uso de uma língua envolvem aspectos relacionais que se materializam no ato de "estender a

mão para o outro, além do seu ego", ou seja, são processos intimamente ligados à capacidade de se colocar no lugar do outro. Nas palavras destes autores,

[n]ão é preciso abandonar sua própria maneira de sentir ou entender, nem concordar com o posicionamento do outro. É simplesmente uma apreciação, de maneira independente, da identidade ou cultura do outro indivíduo. Empatia é um dos fatores, talvez o mais importante, em uma coexistência harmoniosa dos indivíduos em sociedade. Está intimamente relacionada à relatividade cultural, que nos liberta de nosso condicionamento e nos ajuda a reconhecer que nosso modo de ser não é o único e possível, nem o melhor. (ARNOLD; BROWN, 2005, p. 19)<sup>8</sup>

Os autores concluem o raciocínio afirmando que, para que haja empatia, é preciso antes consciência e conhecimento dos próprios sentimentos. Por isso, é a aproximação dos professores com seus próprios sentimentos que possibilitam empatia no relacionamento com seus alunos.

A partir de todas essas considerações teóricas, creio, assim como Arnold e Brown (1999), que é o afeto que faz com que o processo de ensino e aprendizagem deixe de ser apenas transmissão de conhecimento e passe a ser diálogo, pois o diálogo envolve pessoas (seres humanos físicos, intelectuais, espirituais, que pensam e sentem) em uma *negociação* de significados. No entanto, não acredito que a preocupação com a afetividade docente resolverá todos os problemas do ensino, mas faz crer que nos ajuda a encontrar uma maneira de ela ajudar na construção de um melhor ensino de inglês como LE.

Todas essas considerações deixam claro um consenso sobre o fato de que a docência sofre influência da afetividade e mostram a pertinência e a necessidade de discuti-la. Refletir sobre tal assunto, além de permitir que olhemos o professor holisticamente, é também uma forma de nos conscientizarmos de que a mediação pedagógica também não pode depender exclusivamente das características e afetividade de cada professor, pois tal mediação deve ser planejada, organizada e transformada em objeto de reflexão para, assim, possibilitar tanto o avanço cognitivo dos alunos como condições para o aluno estabelecer vínculos positivos com o conteúdo escolar. Por isso, creio ser importante que docentes de todos os contextos leiam e reflitam sobre a afetividade e sua relação com a ética profissional.

---

<sup>8</sup> "One need not abandon one's own way of feeling or understanding, nor even agree with the position of the other. It is simply an appreciation, possibly in a detached manner, of the identity of another individual or culture. Empathy is a factor, perhaps the most important one, in the harmonious coexistence of individuals in society. It is closely related to cultural relativity, which frees us from our conditioning and helps us to recognize that our way is not the only way and possibly not even the best way." (ARNOLD; BROWN, 2005, p. 19)

## 1.6 A afetividade docente vivida eticamente

O anseio por atitudes éticas está presente tanto nas instituições de pesquisas quanto nas profissões. Isso fica visível quando pensamos nos termos "conduta ética", "código de ética", "comitê de ética" etc. E, na docência, não seria diferente. Assumimos tal compromisso com a sociedade quando nos formamos. Esse compromisso se corporifica no juramento que fazemos no dia da formatura. No curso de Letras, prometemos ser mais que um professor, prometemos ser exemplo e colaborar para a interação e a paz entre os seres humanos, lecionando, traduzindo, pesquisando, criticando ou conversando. Alguns juramentos ainda mencionam lealdade e integridade. Portanto, qualquer ação nossa, incluindo a afetividade, deve ser guiada por princípios de conduta ética, uma vez que toda pessoa que ocupa um cargo assume funções atribuídas ao cargo, assim como algumas atitudes e tomadas de decisões que a sociedade espera dela.

Freire (1996) afirma que se faz necessário estar aberto ao querer bem: querer bem aos educandos e à própria prática pedagógica. No entanto, afirma também que isso não significa que o professor tem a obrigação de gostar de todos os seus alunos, significa, sim, uma postura de respeito a todos os seus alunos, pois, segundo o autor, afetividade é uma forma de compromisso entre o educador e os educandos. Dessa forma, o professor não deve permitir interferência da afetividade no cumprimento ético de seus deveres, deixando, por exemplo, que o seu (não) querer bem por um aluno interfira na avaliação de seu desempenho escolar. É preciso que a afetividade docente seja vivida eticamente.

É natural a palavra ética remeter ao vocábulo moral. Para La Taille (2006), ética e moral são palavras que podem ser utilizadas como sinônimos, tendo em vista que ambas se referem a um "conjunto de regras de condutas consideradas como obrigatórias". Tal possibilidade se dá pelo fato de que a diferença entre elas é somente a origem: uma do latim (moral) e outra do grego (ética), duas culturas que refletiam sobre os "costumes" dos homens, tentando entender sua validade, legitimidade, desejabilidade e exigibilidade. Por isso, para o autor, elas possuem uso intercambiável. Por esse motivo, muito embora haja autores que os diferencie, esta pesquisa utilizará os dois vocábulos como sinônimos.

Ainda segundo La Taille (2006, p. 26), em *Moral e Ética*, a preferência por utilizar ou diferenciar a palavra ética da palavra moral se dá pelo fato de a palavra "moral" nos fazer lembrar de "moralismo", "moralista", ou seja, lembra "normatização incessante, dogmática, de

abrangência excessiva, de legitimidade suspeita e seu militante, esse normatizador e vigia contumaz da vida alheia". Porém, esse mesmo autor em seus estudos piagetianos afirma que o "juízo moral" (noção de certo ou errado) ou "a moral" nada mais são do que regras de conduta desejáveis em um grupo social, formada desde que se é criança e que tem por função controlar os sentimentos e desejos seja por um ideal social ou grupal. Deste modo, há um padrão nas atitudes esperadas dos professores (pessoas adultas que já percorreram um caminho de formação pessoal e profissional). Assim, estamos falando de afetividade vivida respeitando as regras de conduta desejáveis a professores.

Freire (1996, p. 60, grifo meu) afirma que

[o] professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que 'ele se ponha em seu lugar' ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao *dever* de ensinar, de estar *respeitosamente* presente à experiência formadora do educando, transgredir os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência.

E sendo esta uma pesquisa que se embasa na teoria bakhtiniana, segundo a qual cada sujeito é único e sofre influência do meio social e considerando que a ética/moral são princípios de conduta socialmente construídas, é necessário reconhecer que cada época, cada cultura e em diferentes indivíduos, há diferentes conteúdos associados à ética. Entretanto, há algo de comum a todas elas que é o sentimento de obrigatoriedade.

Tal sentimento não significa que o sujeito sempre sabe perfeitamente como agir e que segue o caminho do dever sem que encontre nenhum obstáculo, pois há situações em que o dever aparece claramente e outras em que não, gerando dúvidas e exigindo maiores reflexões (LA TAILLE, 2006). Alguns deveres morais correspondem a exigências sociais consagradas pelo poder judiciário, ou seja, são mais claros e outros não possuem tradução jurídica, precisam ser reconhecidos e pensados, mas a obediência a estes últimos não deixa de ser exigida (não trapacear, cumprir uma promessa, não mentir etc).

Sendo assim, acredito que vivenciar a afetividade na prática pedagógica é reconhecer o papel da afetividade nas decisões docentes e, concomitantemente, estar atento aos meus deveres de professor, mantendo um compromisso com a ética e com a justiça. Para La Taille (1992), que se apoia na teoria piagetiana, é preciso que o dever se cumpra e a justiça se faça. Isso quer dizer que os deveres se apresentam prontos (chegar no horário, planejar e ministrar

as aulas/atividades/avaliações etc) enquanto justiça é uma meta, algo a ser realizado. O professor sabe, ao assumir a posição de educador, quais são seus deveres, mas a justiça ou cumprimento ético/moral de tais deveres deve ser feito a cada momento, a cada situação vivenciada no ambiente escolar.

Portanto, o educador deve avaliar, ponderar e interpretar a situação para decidir o que fazer, procurando fazer com que nos momentos de confronto entre razão e emoção o docente consiga ser um exemplo de conduta e de ética. Acredito, assim, que o professor que se vê, em algum momento, com o dever de resolver um conflito que envolva um aluno ou aluna por quem não tem empatia ou bem querer, deve ser capaz de agir com justiça, que vai além do dever de resolver ou apaziguar a situação.

No entanto, ter consciência de princípios morais (como equidade e reciprocidade, por exemplo) não é garantia de agir de forma fiel a eles, pois o sentimento de obrigatoriedade deve ser mais forte do que outros sentimentos ou vontades. Por isso, devemos ter em mente que mesmo sendo "desrespeitado como gente no desprezo a que é relegada a prática pedagógica não tenho porque desamá-la e aos educandos. Não tenho porque exercê-la mal" (FREIRE, 1996, p.67), ou seja, ainda que não ame a profissão, o professor pode ser um exemplo de conduta e de ética a ser seguido por seus alunos (ALMEIDA, 2009).

Desta forma, mesmo atuando em um contexto com muitas dificuldades, como as elencadas pela pesquisa *O ensino de inglês da Educação Pública Brasileira*, é preciso uma postura ética e de compromisso com a escola pública. A pesquisa *O ensino de inglês da Educação Pública Brasileira* realizada pelo Plano CDE<sup>9</sup>, em 2015, para o British Council, uma organização internacional do Reino Unido que estabelece relações culturais e oportunidades educacionais e que promove cooperação entre o Reino Unido e o Brasil nas áreas de língua inglesa, artes, esportes e educação, mostra alguns aspectos muito importantes sobre o ensino de inglês na escola pública que, ao meu ver, podem ter consequências na afetividade dos professores.

---

<sup>9</sup> O Plano CDE realiza pesquisas e consultorias relacionadas à lógica de escolha, compra, de consumo e de vida dos brasileiros de classes C, D e E para ajudar a desenvolver produtos e serviços. A pesquisa realizada para a British Council foi dividida em cinco partes: levantamento das leis que regem a Educação Básica no Brasil, com ênfase no idioma estrangeiro; compreensão do perfil dos professores de inglês da rede pública a partir do Censo Escolar 2013 do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística); entrevistas com professores e coordenadores pedagógicos; grupos de discussão com os professores e observação de aulas; e entrevistas com professores de escolas municipais e estaduais nas cinco regiões do país.

Inicialmente, o estudo nos chama a atenção para o fato de que o ensino de língua estrangeira pertence à parte diversificada da Base Curricular Comum, o que faz com que a língua estrangeira possua menos regulamentação e seja considerada complementar, uma vez que estados e municípios têm liberdade para optar pela língua estrangeira a ser ensinada, o número de aulas por semana, a duração de cada aula, a grade curricular, as habilidades que deverão ser trabalhadas etc. É preciso salientar que, na rede municipal de ensino de Goiânia, a quantidade de aulas de língua estrangeira depende ainda da quantidade de professores a serem distribuídos por um determinado número de turmas, o que já me permitiu vivenciar a experiência de ministrar apenas uma aula por semana com duração de uma hora em cada turma.

Os resultados da referida pesquisa mostraram que a baixa padronização do ensino de inglês e a falta de implementação de instrumentos para avaliar o ensino de inglês, como faz o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) para o ensino de português e matemática, reforça uma ideia de baixa importância relacionada à língua estrangeira dentro da grade curricular. Necessitamos pensar em como se sente um professor que ministra uma disciplina que não é importante para quem o contratou, em como isso afeta sua prática e qual a postura do professor diante de tudo isso.

A pesquisa também confirmou que os principais problemas relacionados ao ensino de inglês referem-se ao excesso de alunos nas salas de aula, turmas desniveladas, falta de recursos didáticos, alunos com dificuldades de leitura e escrita e a insatisfação com seus salários, que abalam também as outras disciplinas. Além disso, a maioria dos professores que participaram das entrevistas na fase quantitativa elencaram como três principais problemas relacionados ao ensino de inglês: a falta de recursos didáticos ou a sua baixa qualidade; o fato de o idioma não ser considerado relevante pelos alunos e pela escola; o pouco tempo para planejar e a falta de diretrizes.

Ainda de acordo com a pesquisa, os docentes possuem grande autonomia para optar sobre os conteúdos que irão ministrar, muitas vezes, sem controle ou cobrança da escola e dos órgãos oficiais, o que faz com que muitas vezes tais decisões dependam apenas da formação de cada professor e da sua relação com os outros profissionais no ambiente de trabalho (BRITISH, 2015, p. 23). Portanto, a meu ver, suas decisões dependem bastante da motivação de cada um, da maneira como o professor vê a si e sua disciplina e da sua interação no

ambiente de trabalho. É nesse ponto que deve aparecer o compromisso ético com a profissão e com a escola pública que não pode submeter-se à afetividade. Afinal, acredito que quando alguém decide ser professor de uma escola pública, ele já conhece, por meio dos discursos dos quais participa, as dificuldades enfrentadas nessas escolas.

Há ainda o fato de que, segundo os professores participantes da referida pesquisa, o inglês não é valorizado pelos alunos e nem pela escola, que priorizam outras atividades em seu detrimento, isto é, é desvalorizado e distante da realidade dos alunos. Os professores relataram que é comum trocarem a aula de inglês por outras atividades, como ensaio para quadrilha e outras apresentações. O eu-para-o-outro que o professor percebe na escola em que atua e nos alunos pode interferir no modo como vê a si mesmo e como vê seu papel social. Um baixo reconhecimento de seu trabalho, que chega até ele por meio dos discursos que lhe mostram a visão que as pessoas têm sobre o ensino de inglês, traz consequências para o modo como se vê (autoconceito e autoestima), sua motivação e para a construção de seu eu, pois nós somos seres sociais construídos por meio do diálogo com o outro e com o meio.

Obviamente, cada um tem uma maneira de lidar com a visão do outro sobre si, mas não podemos negar sua influência nos vários tipos de comportamento (respostas) aos quais ela pode levar. Também é nesse momento que o professor precisa assumir uma postura ética e de compromisso com a escola pública e com os alunos que, muitas vezes, só têm o professor como modelo a seguir.

Creio que cada um deseja ser minimamente reconhecido pelo que é e pelo que faz e a visão do outro sobre mim é válida seja como orientação de onde quero chegar, seja como algo que não desejo para mim. Porém, assim como a visão que o outro tem sobre mim me influencia, as minhas atitudes podem mudar a visão que o outro tem de mim. Penso que o compromisso ético com a profissão e com a escola pública pode mudar a visão do outro sobre o ensino de inglês.

Tendo esclarecido o suporte teórico que sustenta essa pesquisa, também se faz necessário esclarecer a metodologia utilizada para a coleta e discussão dos dados em relação a tais teorias, o que será feito a seguir.

## CAPÍTULO 2 - LIDANDO COM A ANSIEDADE: A METODOLOGIA

"[...] a participação do ser único e do objeto único deve estar em primeiro plano, porque mesmo se você for um representante de um grande todo, você será primeiro e antes de tudo um representante pessoal" (BAKHTIN, 1993, p. 71)

Quando nos decidimos por um objeto de pesquisa, iniciamos a escolha do caminho metodológico mais adequado para alcançar os objetivos estabelecidos. Este capítulo tem como objetivo mostrar como foi construído o suporte metodológico: a natureza do estudo; o contexto de realização da pesquisa com a descrição da escola campo e da professora participante, os instrumentos utilizados na coleta de dados e os procedimentos de transcrição e de análise dos dados.

### 2.1 Natureza do estudo

Tendo em mente que "diferentes abordagens provavelmente produzirão diferentes formas de conhecimento" (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 39), a presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso de caráter qualitativo interpretativista, pois o objetivo é produzir uma discussão sobre a afetividade docente, não de uma maneira constatatória, mas de modo que essa discussão seja uma dentre muitas possíveis e desejáveis.

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa pelo fato de ela possibilitar a exploração de características do sujeito e do contexto que não poderiam ser descritos por números (MOREIRA; CALEFFE, 2008). Esse tipo de pesquisa volta sua atenção para uma experiência humana que não pode ser entendida de forma mais profunda se for separada de seus contextos (SANDÍN ESTEBAN, 2010). Nesta pesquisa, em específico, esse contexto é a sala de aula de uma professora de inglês em uma escola da rede municipal de ensino de Goiânia.

O paradigma qualitativo apresenta alguns interesses como cerne e um dos principais é o significado humano da vida social. E, para alcançar esse interesse, esse tipo de pesquisa permite descrições detalhadas de situações, eventos pessoais, interações e comportamentos, permeados pelas vozes dos participantes, bem como de suas experiências, atitudes, crenças, pensamentos e reflexões expressas por ele mesmo, e não somente pelo pesquisador (SANDÍN ESTEBAN, 2010).

Portanto, esse paradigma, diante das teorias vygotskyana e bakhtiniana, adotadas nesta pesquisa, é o mais adequado, uma vez que considera as vozes do sujeito participante e do sujeito pesquisador, assim como o aspecto social que as envolve. E considerar as experiências, atitudes, crenças, pensamentos e reflexões do sujeito pesquisado é uma maneira de enxergá-lo como um sujeito construído socialmente por meio de suas interações e como um sujeito ativo, ou seja, um sujeito bakhtiniano e vygostkyano.

Sandín Esteban (2010) ainda afirma que a característica principal de uma pesquisa qualitativa é a reflexibilidade exigida pelo momento sócio-histórico em que vivemos, uma vez que é necessário considerar os elementos linguísticos, sociais, culturais, políticos e teóricos que influenciam na construção do conhecimento, o sujeito da pesquisa e o pesquisador. É necessário considerar esses fatores no momento de pesquisar um fenômeno ou, ao menos tentar, pois somos seres sociais, históricos e dialéticos; é preciso olhar holisticamente, considerar que tudo é influenciado por tudo. Digo "tentar" porque o social, a história e a dialogia existentes entre eles fazem com que os fatores que influenciam um sujeito e suas ações sejam bastante variados e muito amplos, e não tenho a pretensão de esgotar cada um deles. Porém, é necessário considerá-los.

Acredito que é preciso ter em mente que cada fenômeno é parte de uma totalidade social que o influencia. Então, tenho claro, enquanto pesquisadora, que mesmo pesquisando somente uma professora, ela é influenciada pela organização da escola e, também, pelo contexto da secretaria municipal de educação, pelo contexto social, histórico e econômico. Isso nos remete mais uma vez ao sujeito vygotskyano e bakhtiniano, que interage dialogicamente com o meio, sendo influenciado por ele, e não determinado, e, concomitantemente, influenciando-o.

Depois do significado humano da vida social, o outro principal interesse do paradigma qualitativo é a elucidação desse significado pela exposição do pesquisador (MOREIRA; CALEFFE, 2008). O pesquisador é um dos principais instrumentos de coleta dos dados, uma vez que é ele quem interage com a realidade e tenta entrelaçar situação e teoria e lhe dar sentido (SANDÍN ESTEBAN, 2010). Nas palavras de Moreira e Caleffe (2008), ele "é o instrumento humano capaz de lidar com a informação que vai além do intelectual, racional, para incluir as emoções, os valores, as crenças e as suposições que constituem a experiência de vida dos indivíduos no contexto social" (p. 63). E é isso que

possibilita qualificar o assunto da pesquisa do ponto de vista do participante, bem como compartilhar significados com outros, e não só quantificar por meio dos olhos do observador. Daí a importância da pesquisa qualitativa e do seu pesquisador, pois ele é o outro do pesquisado, com um excedente de visão sobre sua afetividade, o que contribui para a visão desse professor sobre sua própria afetividade.

No entanto, esse outro é apenas mais um dentre tantos outros com quem essa professora possa conviver. Dessa forma, esta pesquisa não é uma verdade final sobre a afetividade dessa professora de inglês, e, sim, um dos muitos sentidos possíveis e desejáveis sobre o assunto, pois "qualquer texto sempre é parcial e incompleto e é elaborado a partir de uma perspectiva social, cultural, histórica, racial e de gênero particular" (SANDÍN ESTEBAN, 2010, p. 202). Tanto o pesquisador quanto o sujeito participante são sujeitos datados, incompletos, dialógicos e responsivos. Nessa pesquisa, me posiciono como pesquisadora participante, visto que minhas percepções são incluídas como uma sessão na análise dos dados.

Outro traço que é característico de estudos qualitativos é o seu caráter interpretativo, o qual consiste, em primeiro lugar, em justificar, elaborar ou integrar em um escopo teórico os seus dados; e em segundo, permitir que os sujeitos da pesquisa falem por si mesmos. Minha função, enquanto pesquisadora, é tentar interpretar os fatos pelo ponto de vista dos participantes, perceber como eles vêem os fenômenos dos quais estão participando. Nesta pesquisa, isso seria perceber como uma professora de uma escola da rede municipal de ensino percebe sua afetividade. Portanto, é uma pesquisa interpretativa porque tento discutir a afetividade dessa docente do ponto de vista dela através das minhas percepções; percepções que estão ancoradas por teorias que dialogam com a complexidade desse escopo, que é o campo afetivo.

Dentro dessa abordagem qualitativa de cunho interpretativista e considerando que o foco é entender melhor um fenômeno, escolhemos o estudo de caso, pois ele faz parte das metodologias orientadas à compreensão (SANDÍN ESTEBAN, 2010). De acordo com Yin (2005), o estudo de caso se faz corrente quando: a pesquisa toma por base questões do tipo "como" e "por quê"; quando o pesquisador possui pouco ou nenhum controle sobre os acontecimentos; e quando a atenção se volta para fenômenos inseridos em contextos da vida real, preservando suas características holísticas e significativas.

O estudo de caso, como o próprio nome já indica, é o estudo de um caso, isto é, o pesquisador volta sua atenção para uma situação singular com o objetivo de compreender sua dinâmica e sua complexidade para, assim, descobrir a relação entre as experiências, comportamentos e características do contexto (JOHNSON, 1992).

Essas características do estudo de caso o fazem adequado aos objetivos dessa pesquisa uma vez que ela pretende investigar um fenômeno específico (a afetividade de uma professora de inglês como língua estrangeira) pertencente a um grupo determinado (um agrupamento do ciclo II de uma determinada escola pública da rede municipal de Goiânia).

O uso do estudo de caso remete à sua incapacidade de generalização, o que não ocorre em outras modalidades de pesquisa, como as qualitativas que utilizam grandes quantidades de informações ou bancos de dados, muitas vezes, estatísticos e vários sujeitos de pesquisa. No entanto, acredito que esse tipo de estudo consiga levar os professores que venham a lê-lo a refletir sobre sua realidade e sua atuação, considerando as variáveis de seu próprio contexto, o que é chamado de experiência vicária. De acordo com Johnson (1992), uma experiência vicária pode ser integrada à experiência do leitor com mais facilidade do que dados quantitativos, o que, para Telles (2002), nada mais é do que compartilhar a experiência de outra pessoa de maneira imaginativa ou intuitiva.

Yin (2005) afirma que o objetivo de um estudo de caso é generalizar *teorias*, e não enumerar frequências, ou seja, as generalizações são para as proposições teóricas, e não para os resultados ou populações. Portanto, é possível que leitores de estudos de caso estabeleçam semelhanças entre um caso e outro ou entre o caso em questão e situações vivenciadas por ele, estabelecendo uma certa generalização. A partir de seu conhecimento formal, suas impressões, sensações e intuições, o leitor consegue fazer algumas generalizações e desenvolver suas próprias ideias e criar significados e compreensões para/de seu próprio contexto (LÜDKE E ANDRÉ, 2013).

Além disso, creio que professores, conhecedores da necessidade de não generalizar e da importância de considerar as necessidades de cada um dos nossos alunos e cada aula como um contexto único, são capazes de considerar as variáveis de seu contexto na leitura e compreensão deste trabalho.

## **2.2 O contexto da realização do estudo: a professora participante e a escola**

A pesquisa foi realizada em uma das escolas da Unidade Regional Maria Helena Bretas da qual fazem parte as escolas da região noroeste de Goiânia. No entanto, a escola não está situada em bairros da periferia. É uma escola pequena onde funcionam os três períodos, matutino, vespertino e noturno, atendendo ciclo II, ciclo I e EJA respectivamente. Possui seis salas de aula, uma biblioteca e uma quadra de esporte, mas não possui laboratório de informática e nem sala dos professores. Os docentes fazem seus planejamentos em uma mesa colocada no corredor em frente à sala da diretora. A escola é antiga e, no momento, necessita de reformas, mas demonstra ser bem cuidada pelos funcionários, pois há vários painéis que a enfeitam. Atende uma clientela variada com crianças com melhores condições financeiras e mais acesso à informação e crianças com condições não tão boas assim. O ensino nas escolas da rede municipal de ensino de Goiânia é regido pela Lei de Diretrizes e Bases, Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares, elaboradas pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, e pelo Projeto Político Pedagógico elaborado por cada escola.

A professora participante tem 40 anos de idade. Se graduou em Letras, com licenciatura em Português e Inglês, pela Universidade Federal de Goiás em 1999. Possui especialização em Métodos e Técnicas de Ensino e já trabalhou em escolas de idiomas ensinando inglês como língua estrangeira. Trabalha na escola campo desde 2009, lecionando inglês no EJA, mas somente no ano 2015 a professora conseguiu ser modulada também no período matutino. Ela pediu remoção da outra escola para esta para que pudesse ficar mais próximo de sua casa. Portanto, embora seja nova no período matutino, a professora é bem ambientada na escola, conhece o modo de agir da diretora e o ritmo de funcionamento dessa instituição.

No período matutino, a professora atua nos três agrupamentos do ciclo II, a saber, D, E e F, que correspondem ao 4º, 5º e 6º anos respectivamente, sendo que há duas turmas de cada agrupamento. Neste ano, a escola pediu à professora que ela ficasse com uma aula a menos em cada turma para oferecer atendimento individualizado, com foco em leitura/escrita e matemática, para alunos que apresentam dificuldades.

Devido às questões éticas, a professora participante deste estudo não será identificada. Por isso, foi solicitado à docente, durante o questionário, que escolhesse um pseudônimo. Ela escolheu o pseudônimo Nina.

Nina foi aluna do curso de Letras na Universidade Federal de Goiás. Eu também sou professora de inglês na rede municipal de ensino de Goiânia e possuo dois contratos. No primeiro ano do mestrado, no período vespertino, ocupava a função de coordenadora de turno, que se encarrega da disciplina dos alunos. A minha ideia inicial era realizar a pesquisa com a professora que iria me substituir durante o período de licença aprimoramento na escola em que estou lotada no período matutino. Isso facilitaria o meu acesso a informações sobre o contexto e o funcionamento e organização da escola. No entanto, devido ao fato de a prefeitura ter trocado a professora substituta e a alguns problemas oriundos do processo eleitoral para direção da escola isso não foi possível. Após algumas tentativas mal sucedidas de conseguir alguém para participar da pesquisa, seja por problemas de distância ou incompatibilidade de horários, pois continuei trabalhando no período vespertino, entramos em contato com Nina, que aceitou prontamente.

### **2.3 Instrumentos utilizados na coleta dos dados**

Partindo dos pressupostos da abordagem qualitativa, do interpretativismo, do estudo de caso e da ideia de que uma pesquisa pode e deve se tornar pública para, assim, contribuir com a construção do conhecimento, a presente pesquisa lança mão da triangulação de dados. Isso se dá pelo fato de acreditar que, para ser capaz de contribuir de tal forma, é preciso desenvolvê-la com rigor, de modo que desperte confiabilidade e credibilidade. Para Johnson (1992), uma das maneiras de conquistar o rigor em um estudo de caso é a utilização de fontes múltiplas de dados para chegar a um mesmo significado, ou seja, é a utilização da triangulação dos dados.

A triangulação de dados evita distorções e visa controlar vieses e enriquecer as constatações do pesquisador, uma vez que permite olhar a situação por diferentes ângulos. Na pesquisa quantitativa, qualquer diferença ou exceção na triangulação dos dados pode levar a não confirmação da teoria. Já na pesquisa qualitativa, escolhida para esta pesquisa, exceções

levam à construção de novas teorias e à obtenção de mais informações sobre o objeto de estudo (OLLAIK E ZILLER, 2012).

De acordo com Moreira e Caleffe (2008, p. 194), "se os estudos não podem oferecer resultados válidos então as decisões políticas, educacionais, curriculares, entre outras, não podem fundamentar-se neles". Utilizou-se a triangulação de dados, não só como uma adequação metodológica, mas como uma forma de conferir credibilidade, rigor científico e confiabilidade á pesquisa, pois creio que credibilidade, rigor científico e confiabilidade são características essenciais a qualquer pesquisa independentemente do paradigma em que estão inseridas.

Considerando que pretendemos estudar a influência da afetividade do professor em suas ações, que toda ação está relacionada às dimensões sociais e que a principal dimensão social é a linguagem, entendo que para alcançar os objetivos da pesquisa é preciso ouvir e observar esse professor. Conseqüentemente, os instrumentos escolhidos foram o questionário, observação/gravação das aulas, entrevistas e notas de campo, descritos nos itens a seguir.

### **2.3.1 O questionário**

O questionário é um dos instrumentos típicos da abordagem qualitativa e foi escolhido pelo fato de a participante poder respondê-lo em seu próprio ritmo e sem que a presença da pesquisadora seja necessária. Isso lhe deu liberdade para escrever as respostas.

Além disso, considerou-se o fato de que os questionários são bons para oferecer dados descritivos mais superficiais para obter um primeiro olhar sobre o contexto e sobre o participante. Por esse motivo, o questionário foi escolhido como o primeiro instrumento de coleta de dados a ser aplicado, ou seja, um instrumento de reconhecimento aplicado antes do início das observações/gravações das aulas e das entrevistas. Assim, foi possível adquirir informações iniciais sobre a professora e sua afetividade, e, conseqüentemente, sobre outros elementos que deveriam ser enfocados nas observações.

O questionário aplicado é composto por questões abertas e fechadas. As perguntas abertas proporcionam liberdade de resposta e permite ao respondente o uso de sua própria linguagem, escrevendo o que lhe vem à mente (CHAER, DINIZ, RIBEIRO, 2013). As

perguntas fechadas foram escolhidas para ajudar a guiar o assunto e lembrar ao participante alguns aspectos necessários que poderiam não ser mencionados.

O objetivo do questionário era fornecer uma visão prévia da opinião sobre sentimentos e interesses da professora, bem como elementos de sua afetividade (motivação, segurança, empatia, autoestima) ou fatores que poderiam influenciar esses elementos, e utilizar esses dados como guia nas observações/gravações das aulas. O questionário foi entregue à professora duas semanas antes do início das observações. Foi acordado que em uma semana eu iria até a escola recolher o questionário. Assim, ela teve esse tempo para responder ao questionário em casa, podendo escolher o melhor horário para respondê-lo e fazê-lo com calma, e eu tive acesso a algumas informações antes do início das observações.

O questionário é formado pelas doze questões que seguem:<sup>10</sup>

- 1- Quais foram as motivações que a levaram a se tornar professora? Justifique-as.
- 2- Que motivações a mantêm na docência? Justifique-as.
- 3- Em sua opinião, que fatores podem contribuir para que o seu relacionamento com os alunos seja predominantemente tranquilo e amigável? Marque as alternativas de acordo com a ordem de importância, começando pelo número 1 – o mais importante.  
 o bom desempenho do aluno em relação à sua aprendizagem  
 o bom comportamento do aluno em sala de aula – a maneira como ele interage com os demais colegas e com você  
 a participação constante do aluno nas discussões e atividades propostas
- 3.1- Outros fatores que você gostaria de acrescentar:
- 4- Em sua opinião, que fatores podem contribuir para que o seu relacionamento com os alunos se torne conflituoso? Marque as alternativas de acordo com a ordem de importância, começando pelo número 1 – o mais importante.  
 o mau desempenho do aluno em relação à sua aprendizagem  
 o mau comportamento do aluno em sala de aula– a maneira como ele interage com os demais colegas e com você  
 a não-participação do aluno nas discussões e atividades propostas
- 4.1- Outros fatores que você gostaria de acrescentar:
- 5- Em relação aos fatores positivos (bom desempenho do aluno, bom comportamento, participação constante etc), quando eles acontecem ao longo de sua prática docente, como você se sente? Por quê?
- 6- Em relação aos fatores negativos (mau desempenho do aluno, mau comportamento, sua não participação etc), quando eles acontecem ao longo de sua prática docente, como você se sente? Por quê?
- 7 -Você acredita que a empatia ou a antipatia por um aluno ou por uma turma pode interferir em sua prática docente? Por quê?

---

<sup>10</sup> As perguntas que constituem o questionário e a entrevista foram apresentadas no corpo do texto para tornar a leitura mais fluida.

- 8- Como você agiria diante de um aluno ou de uma turma pela qual você não sente empatia?
- 9- Atualmente, como você se sente sendo professora de língua inglesa em uma escola pública?
- 10- Se você pudesse trocar de profissão, você o faria? Se positivo ou negativo, por quê?
- 11- No caso de você querer trocar, qual seria essa outra profissão? Justifique sua escolha.
- 12- Considerando o contexto em que você atua, qual é a sua turma favorita? Por quê?

As questões foram elaboradas por mim e por minha orientadora levando em consideração os pontos discutidos no capítulo teórico sobre a afetividade e os elementos que a constituem, como motivação, empatia, relação com acontecimentos bons e/ou ruins e aspectos elencados por Marchand (1985) que contribuem ou não para uma boa relação com o estudante. Após a leitura e análise do questionário respondido, percebi que poderia ter incluído perguntas sobre a relação da professora com os colegas de trabalho, com as condições de trabalho, com a língua que ensina, com a educação do Brasil e com a sociedade em que vive. Essa percepção influenciou a criação das perguntas orientadoras da entrevista.

A partir da aplicação do questionário e das respostas da participante, partimos para o segundo instrumento de coleta: a observação e gravação das aulas, instrumento esclarecido a seguir.

### **2.3.2 A observação e a gravação das aulas**

A observação foi escolhida porque, em momentos de autorrelatos, há a possibilidade de que as pessoas forneçam uma resposta apenas socialmente desejável, isto é, digam o que elas pensam que o pesquisador gostaria de ouvir (MOREIRA E CALEFFE, 2008). A observação permite comparar o que foi dito no questionário com a prática da professora no dia a dia, ou seja, permite ver seus comportamentos, o que inclui o que as pessoas dizem e falam.

Além disso, ela permite um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado. Segundo Lüdke e André (2013), essa experiência direta é um dos melhores testes de verificação de um determinado fenômeno e permite que o observador esteja muito próximo da perspectiva do sujeito pesquisado, que é uma das características-chave da abordagem qualitativa adotada neste trabalho.

Observar as experiências diárias da professora possibilita perceber sua visão de mundo, isto é, o significado que os acontecimentos têm para ela, acontecimentos estes

compostos pelas ações alheias e por suas próprias ações. Durante as aulas, no momento em que tudo está acontecendo, é possível perceber coisas que ela não tenha dito no questionário (LÜDKE; ANDRÉ, 2013).

O fato de entrar em um ambiente social do qual não se faz parte, com uma câmera de vídeo, pode gerar um certo desconforto e algumas objeções, como o questionamento sobre possíveis alterações neste ambiente e a possibilidade de os dados mostrarem algo que não seja exatamente a realidade desse ambiente. Entretanto, de acordo com os autores anteriormente citados, que se apoiam em Guba e Lincoln (1981), esses ambientes sociais são relativamente estáveis e a presença de um observador dificilmente provocará mudanças radicais nesse ambiente. Assim, acredito que após o contato inicial, os sujeitos voltam a agir normalmente, principalmente em uma observação com duração de dois meses.

O questionário e as entrevistas apresentam a percepção da professora sobre a afetividade. Nas observações surge o momento em que eu, como pesquisadora, posso mostrar as minhas percepções. E considerando que as ações, linguísticas ou não, também expressam o sujeito, pode-se dizer que a observação também é uma maneira de o sujeito pesquisado falar por si. O que a professora faz ou fala também mostra sua afetividade, pois estão imbuídas de sua ideologia.

As gravações permitem ao pesquisador, a meu ver, uma maior tranquilidade no momento da observação, pois não é necessário que ele anote tudo e desvie sua atenção dos fatos. A afetividade, muitas vezes, se expressa por meio de gestos, expressões faciais e outros comportamentos. As gravações também possibilitam a revisão das aulas quantas vezes achar necessário. Quando se observa, ficamos atentos aos elementos mais impactantes e visíveis, o que pode evitar que percamos alguma informação que pode ser de suma importância para as discussões da pesquisa.

O período de observação e gravação das aulas teve início em 23 de fevereiro de 2015 e término no dia 13 de abril do mesmo ano, perfazendo um total de dois meses de atividades distribuídas em sete aulas, com duração de duas horas cada aula.

Todas as aulas foram gravadas em áudio e vídeo, exceto a primeira e a quarta. Na primeira observação, no dia 23 de Fevereiro, foi realizada apenas a observação para que os alunos e a professora se acostumassem com a ideia de me ver na sala; e a quarta aula seria de

aplicação de avaliação, situação em que a interação entre professor e alunos é quase inexistente. A partir da segunda observação, iniciei as gravações feitas por mim mesma. Porém, fui aumentando o tempo de gravação gradativamente, pois, inicialmente, o uso da filmadora chamava muito a atenção dos meninos. Este é um dos motivos pelos quais as gravações iniciais possuem menos tempo de duração.

As aulas ocorreram no período matutino, às segundas-feiras, após o recreio. O sinal para o término do recreio era dado às 9h20. Os alunos formavam filas na quadra para que cada professor buscasse sua turma. Portanto, a professora iniciava sua aula por volta de 9h30 e finalizava cerca de dez minutos antes das 11h20 para que os alunos guardassem seus materiais e organizassem uma fila para a saída.

O foco das filmagens era a professora, mas sem deixar de lado os alunos, já que é da sua interação com eles que surgem as reações afetivas. Por esse motivo, sempre que ela se ausentava da sala ou que entrava alguém no decorrer da aula para conversar com os alunos ou entregar bilhetes, era preciso parar a gravação. Isso também influenciou o tempo de gravação obtido. Durante as aulas, decidi me posicionar no fundo da sala para que minha presença fosse o mais discreta possível e para que conseguisse ter uma visão da turma toda.

O quadro a seguir demonstra de forma mais clara para a quantidade de aulas, as datas e o tempo de duração das observações:

Observação	Data da observação	Horário	Tempo de gravação
1 <sup>a</sup>	23 de fevereiro de 2015	9h20 às 11h20	Somente observação
2 <sup>a</sup>	02 de março de 2015	9h20 às 11h20	43 minutos
3 <sup>a</sup>	09 de março de 2015	9h20 às 11h20	54 minutos
4 <sup>a</sup>	23 de março de 2015	9h20 às 11h20	50 minutos
5 <sup>a</sup>	30 de março de 2015	9h20 às 11h20	85 minutos
6 <sup>a</sup>	06 de abril de 2015	9h20 às 11h20	85 minutos
7 <sup>a</sup>	13 de Abril de 2015	9h20 às 11h20	87 minutos

Quadro 2.1. Calendário das observações e gravações

Após o término das observações e gravações foi agendada com Nina uma entrevista, que será melhor discutida no item a seguir.

### 2.3.3 As entrevistas semiestruturadas

Sabendo que o tipo de instrumento de coleta de dados está intimamente relacionado ao problema investigado e à abordagem escolhida, optei pela entrevista semiestruturada para captar a visão de uma professora de inglês sobre sua afetividade. Então, é mais do que necessário ouvir essa professora, e ouvi-la de uma maneira mais espontânea.

De acordo com Lüdke e André (2013), a maior vantagem da entrevista é o fato de ela permitir a captação imediata da informação desejada, bem como permitir falar de assuntos de natureza mais íntima e pessoal, que é o caso da afetividade. Além disso, é a entrevista que permite que o pesquisador aprofunde aspectos levantados no questionário e coletados nas observações e gravações das aulas, ou seja, permite correções, esclarecimentos necessários para a obtenção das informações desejadas. Nas palavras dos autores acima citados: "[e]nquanto outros instrumentos têm seu destino selado no momento em que saem das mãos do pesquisador que as elaborou, a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado" (LÜDKE E ANDRÉ, 2013, p. 40).

Considerando a entrevista como um diálogo, Lüdke e André (2013) ainda afirmam que a relação criada na entrevista é de interação, e não de hierarquia como no questionário e na observação. Portanto, consideramos que há uma influência recíproca entre entrevistador e entrevistado. Segundo Moreira e Caleffe (2008), a linguagem de ambos, pesquisador e entrevistado, está intimamente relacionada à imagem que eles têm de si mesmos e à imagem que desejam passar. Isso está de acordo com as três categorias bakhtinianas de formação do sujeito, já discutidas anteriormente, e será levado em consideração no momento da análise dos dados. Por esse motivo, a entrevista foi encarada como um conversa, algo mais descontraído, para que a participante se sentisse à vontade.

O tipo de entrevista adotada foi a semiestruturada porque, como o próprio nome já indica, ela é um meio termo entre a entrevista estruturada e a não estruturada. Portanto, é possível para o pesquisador ter algum tipo de controle e, ao mesmo tempo, oferecer liberdade para o entrevistado responder às questões (MOREIRA; CALEFFE, 2008), possibilitando a interferência do entrevistador para esclarecer alguns aspectos quando achar necessário. Além disso, é uma outra oportunidade para o pesquisador rever suas percepções sobre esse sujeito e sua afetividade retiradas do questionário e das observações.

Considerando os conceitos sobre afetividade já discutidos e alguns aspectos percebidos nas observações e gravações das aulas e no questionário, a entrevista semiestruturada foi orientada pelas seguintes perguntas:

- 1) O que você entende por empatia?
- 2) Você acredita que a empatia ou falta dela pode influenciar sua prática pedagógica? Como?
- 3) No questionário, você colocou o mau comportamento como sendo o primeiro item que torna seu relacionamento com o aluno conflituoso. Como você lida com isso?
- 4) Você se sente à vontade/satisfeita com o grupo no qual está inserida? Por quê?
- 5) É sabido que é importante motivar o aluno. Você se sente motivada por sua profissão? E por seu ambiente de trabalho?
- 6) Que fatores positivos você atribui à sua prática docente?
- 7) Que fatores negativos você atribui à sua prática docente?
- 8) Você acredita que o ambiente de trabalho do professor contribui para a auto-estima do professor? Como?
- 9) O seu ambiente de trabalho tem contribuído para sua autoestima? Por quê?
- 10) Você acredita que você, como professora de inglês, pode ajudar seus alunos a traçarem e irem em busca de seus objetivos? Por quê? Como faria isso?
- 11) Como você descreveria o professor de inglês da SME?
- 12) Como você se descreveria como professora?

No período de realização da entrevista, os professores da rede municipal de ensino de Goiânia estavam em greve. A professora aceitou conceder a entrevista em um outro lugar e horário, ambos escolhidos por ela. A entrevista foi realizada no dia 27 de abril de 2015, segunda-feira, em uma escola de idiomas no centro da cidade, onde o filho da professora fazia curso de inglês. Ela solicitou esse lugar porque estaria lá esperando pelo filho. A escola nos cedeu uma sala para a realização da entrevista.

A entrevista teve início às 14h30 e duração de 32 minutos. Foi gravada somente em áudio em uma tentativa de deixar a professora mais à vontade.

### 2.3.4 Os procedimentos para a transcrição

Partindo do pressuposto de que o objetivo da transcrição é transformar informações orais em informações escritas, faz-se necessário definir as normas que serão utilizadas para realizar tal tarefa, pois, de acordo com Manzini (2008), são essas normas que transformam as informações em dados.

Tenho consciência de que por mais fiel que seja a transcrição de um material gravado, ela não transmitirá todas as informações contidas na entrevista. Por isso, em uma tentativa de maior proximidade e com base em Manzini (2008), foi realizada uma transcrição integral, isto é, uma transcrição contendo todas as verbalizações do entrevistador e do entrevistado.

Ainda com base em Manzini (2008), para quem a fala transcrita literalmente pode criar um estigma, e tendo em vista que esta pesquisa investiga concepções, percepções e opiniões com questões de conteúdo temático, e não questões sobre construções ou usos linguísticos, aspectos socioculturais ou de linguagem falada, e que as características de fala da entrevistada não interferem no conteúdo de interesse da pesquisa, optamos por utilizar, de forma predominante, as regras da gramática normativa da língua portuguesa e apenas alguns dos sinais propostos por Marcuschi (2003).

Manzini (2008) afirma que as pessoas participantes têm acesso à dissertação ou tese em que se encontram as transcrições literais e que estas podem não ser bem recebidas, isto é, mesmo sendo de amplo conhecimento que a fala cotidiana possui pouca semelhança com a fala culta, ao ver sua fala transcrita literalmente, o entrevistado pode se surpreender.

Porém, além das regras da gramática da língua portuguesa, percebemos a necessidade de utilizar alguns dos sinais propostos por Marcuschi (2003) para indicar pausas e silêncios, ênfase, alongamento de vogal, comentários do pesquisador e indicação de transição parcial, repetições ou de eliminação presentes no quadro a seguir:

Categoria	Sinais	Descrição da categoria
Pausas/silêncios	(+) ou (2.5)	Para pausas pequenas sugere-se um sinal +. Pausas em mais de 1.5 segundo, cronometradas, indica-se o tempo.
Ênfase/acento	MAIÚSCULA	Sílaba ou palavra pronunciadas com ênfase ou acento mais forte que o habitual.
Alongamento de vogal	::	Dependendo da duração os dois pontos podem ser repetidos.
Comentários do	(( ))	Usa-se essa marcação no local da ocorrência ou

analista		imediatamente antes do segmento a que se refere.
Transcrição parcial ou de eliminação	... Ou /.../	O uso de reticências <i>no início e no final</i> de uma transcrição indica que se está transcrevendo apenas um trecho. <i>Reticências entre duas barras</i> indicam um corte na produção de alguém.
Repetições	Própria letra	Reduplicação de letra ou sílaba (éé:é)

Quadro 2.2 Símbolos adotados para transcrição dos dados

### 2.3.5 Notas de campo

A necessidade de utilização das notas de campo surgiu durante a coleta de dados, pois a professora, algumas vezes, após o término da aula e da gravação, comentava ou contava alguns fatos que, de alguma forma, estavam relacionados a algumas atitudes suas durante a aula do dia. Outro fator motivador foi a necessidade de registrar minhas intuições, suposições a respeito do que via, seja sobre os acontecimentos ou sobre as pessoas.

Por não serem apenas comentários ou relatos detalhados, optei por utilizar as notas de campo, e não diários, pois são anotações realizadas no ambiente da pesquisa. Geralmente são notas mentais feitas de forma não estruturada, relatando aspectos relacionados ao evento, e não o evento em si. Elas ajudam a lembrar de quem, o quê, por quê, quando, onde etc (GIBBS, 2009).

Ao longo das sete aulas observadas foram feitas dezenove notas. Elas continham aspectos que contribuíram para a elaboração das questões constituintes do roteiro da entrevista, pois me lembravam de pontos observados que deveriam ser esclarecidos com a professora. Não foram feitas notas descritivas, somente notas contendo o que a professora me relatava após o término da gravação e notas contendo suposições minhas sobre alguns acontecimentos.

### 2.3.6 Os procedimentos para a análise dos dados

Como já foi mencionado anteriormente, os dados para esta pesquisa foram coletados por meio da utilização de quatro instrumentos: o questionário, as observações e gravações das aulas, as entrevistas semiestruturadas e as notas de campo. Após o término da coleta dos

dados, eles foram analisados qualitativamente e categorizados, considerando as teorias que fundamentam este trabalho.

Os dados foram selecionados e separados de acordo com as seguintes categorias:

- Percepções da professora sobre si e sua própria afetividade;
- Percepções da pesquisadora sobre a afetividade da docente e os seguintes elementos: motivação, autoestima, empatia, segurança e ansiedade, associados à sua prática pedagógica.

A primeira categoria tem como objetivo discutir a maneira como Nina vê sua própria afetividade e sua percepção sobre a influência ou não dessa afetividade em sua prática pedagógica, tendo em vista que um dos objetivos desta pesquisa é mostrar a perspectiva do sujeito participante sobre o tema pesquisado. Essa primeira categoria se mostrou mais nítida nos dados presentes no questionário e na entrevista semiestruturada. Entretanto, é preciso considerar que, no momento da análise, sou eu que estou fazendo uma leitura do que ela falou sobre si e sobre sua afetividade. Assim, tenho claro que não é possível que seja pura e totalmente a visão dela. No entanto, há uma tentativa de que a minha opinião, enquanto pesquisadora e enquanto o outro, apareça somente na segunda categoria. O objetivo da segunda categoria é discutir os dados que são capazes de demonstrar como está cada um dos elementos que compõem a afetividade da docente. Essa categoria tenta, ainda, mostrar a visão do outro, que é o pesquisador, sobre a afetividade da professora e sobre os elementos que a compõem (motivação, empatia, autoestima, segurança e ansiedade).

Entendendo que um só evento e uma mesma enunciação podem levar a diferentes percepções, isto é, eles têm um cerne, mas com diferentes ramificações (percepções) que surgem a partir da posição única ocupada por quem os analisa e sabendo que as duas categorias em que foi dividida essa análise surgiram dos mesmos dados, alguns excertos aparecem em ambas as categorias.

Tendo esclarecido o caminho metodológico e teórico traçado para alcançar os objetivos estabelecidos, passa-se agora à análise e discussão dos dados referentes às categorias estipuladas para o esclarecimento do problema de pesquisa.

### 3 ANÁLISE DOS DADOS: EXERCITANDO A MINHA EMPATIA

Neste capítulo, a análise de dados do presente estudo se divide em duas categorias: as percepções da professora sobre si e sua própria afetividade e percepções da pesquisadora sobre a afetividade da docente e seus elementos. Por isso, a primeira categoria aborda os dados provenientes do questionário e da entrevista e a segunda aborda os dados provenientes dos quatro instrumentos de coleta, pois seu objetivo é mostrar o meu olhar sobre a afetividade da professora. No entanto, seu foco está mais nos dados coletados nas observações/gravações das aulas.

#### 3.1 Percepções da professora sobre si e sua própria afetividade

Partindo da discussão dos elementos constituintes da afetividade realizada no capítulo teórico e de uma tentativa de criar uma melhor visualização dos dados coletados, essa categoria foi dividida em subcategorias discutidas a seguir.

##### 3.1.1 Percepções sobre a dimensão afetiva

Partimos de um aspecto mais geral, ou seja, a afetividade, pois os outros elementos mencionados, neste trabalho, são considerados seus elementos constituintes. Percebemos que, no que se refere à afetividade, a professora acredita que a prática docente sofre influência de sua afetividade, conseguindo, inclusive, citar alguns momentos em que ela visualiza essa influência em sua própria prática. Quando a questioneei se acreditava na interferência de fatores afetivos em sua prática de ensino, ela respondeu:

##### **Excerto 1**

*É, acho que interfere sim. Por exemplo: se você está dando aula para uma professora que faltou. No outro dia, ela te dá uma satisfação, ela pergunta 'Oh, depois eu vou te repor essa aula e tal', é um ponto positivo. Quando a pessoa, a pessoa ficou a semana inteira ali sem ir por algum motivo. Chega e não te dá uma satisfação. Aquilo ali já cria uma barreira emocional, afetiva mesmo. Outra questão, você, no caso, VOCÊ precisa faltar, VOCÊ quem esteve doente e chega e a pessoa te olha torto com cara feia. Então, aquilo vai criando umas desavenças afetivas no ambiente de trabalho*

*sim. Outra coisa, por exemplo, é:: opiniões divergentes. Ali, ninguém é obrigado a concordar com o outro, mas tem que ter um respeito, tem que ter um, uma+ um mínimo de ali né?*

P: Quando, nos livros de afetividade, os autores se referem à afetividade, geralmente, eles se referem à autoestima, que a gente já mencionou aqui, é ansiedade, segurança, a maneira como você se vê enquanto professora, as coisas que acontecem na escola. Você acha que isso, de alguma forma, chega na sua prática dentro da sala de aula?

*Nina: Ah, chega, chega, chega. Você está preocupado com alguma coisa, seja no seu ambiente, é mais familiar, às vezes, esse ambiente fora da escola. Aquilo interfere sim. Você brigou com o marido em casa, de alguma forma, pode interferir na sua prática docente. É seu filho está dando trabalho na escola, ele está desobedecendo, você está tendo algum conflito em casa, acho que vai sim interferir na sala de aula, no ambiente de trabalho.*

P: Como que isso pode interferir? No quê? No jeito de você explicar, no planejamento? Como que seria?

*Nina: É. Eu acho que seria mais durante as aulas mesmo, no decorrer da aula, aquela alegria, aquela motivação, você fica menos paciente com um aluno com mau comportamento, um aluno que não que está realizando atividade, ou, às vezes, você tem que, tem que, na hora de repetir a explicação, você já não faz com TANTA motivação.(Entrevista, 27 de Abril)<sup>11</sup>*

Na rede municipal de ensino de Goiânia, cada professora tem direito a quatro horas semanais para estudar ou planejar na escola. Cada escola tem a opção de colocar todas essas horas em um dia só, e os professores o chamam de dia de estudo, ou distribuí-las ao longo da semana. Na escola pesquisada, há o dia de estudo. A orientação da rede municipal de ensino é que, caso algum professor falte, a escola deve se organizar para cobrir essa falta. Portanto, na falta de um professor, quem está de estudo deve entrar em sala para que os alunos não fiquem sem aula. Quando isso ocorre, o professor que substitui perde o momento que tem para planejar suas aulas e organizar o material necessário, o que gera insatisfação. Quando a falta não é por motivo de atestado médico, é comum que o docente reponha as aulas para quem o substituiu.

Acredito que esse seja o motivo de Nina mencionar as faltas dos colegas de trabalho como um elemento que interfere em sua afetividade e que cria uma "barreira emocional". O fato de o colega de trabalho não justificar sua falta e não se dispor a repor as aulas causam essa barreira porque, muitas vezes, o professor só tem esse momento ao longo da semana para planejar suas aulas e corrigir atividades, pois, nos outros dias, está, em todos os horários, em sala de aula. Também é possível perceber que essa insatisfação é algo comum do grupo

---

<sup>11</sup> A transcrição do questionário e da entrevista encontram-se nos anexos.

porque ela se irrita em substituir os colegas e os colegas se irritam por substituí-la, mesmo ela não sendo uma professora faltosa. Um grupo com um professor faltoso se desestabiliza facilmente e rapidamente, pois atrapalha os momentos de estudos e horário de atendimento individual para os alunos com dificuldades. Creio que é necessário um diálogo entre os professores, pois é dever ético do professor faltar somente quando necessário e se preocupar com o grupo em que está inserido. Portanto, podemos entender que o relacionamento de Nina com seus colegas de trabalho, que se dá por meio de interação social, pode influenciar sua afetividade e conseqüentemente sua postura em sala de aula.

Embora eu acredite que a exposição desse dado assim, logo no início, possa direcionar o olhar do leitor para os aspectos negativos da escola pública, não poderia deixá-lo para outro momento, pois é a visão de Nina sobre como a afetividade interfere na prática dela e como ela se sente em relação a isso, o que está diretamente relacionado ao presente item sobre as percepções em relação à dimensão afetiva.

Com base nos depoimentos de Nina, percebemos que ela tem consciência de que não pode se dividir em dois sujeitos: o que pensa e o que sente, em um dentro de sala e outro fora, ou seja, consciência de que sua prática é influenciada por um contexto mais amplo que extrapola os limites da sala de aula, pois afirma perceber que acontecimentos familiares, como o comportamento do filho ou uma discussão com o marido causam alguma interferência em seu comportamento durante as aulas. Isso demonstra também que ela consegue se ver como um ser social exercendo um contínuo dialogismo entre os contextos dos quais participa, o que faz dela um sujeito respondente. Se, de acordo com a teoria bakhtiniana, todo ato é uma resposta que surgiu de uma compreensão de outro ato do qual participou, as atitudes da professora em sala, como a falta de paciência ou motivação são respostas a acontecimentos que ocorreram dentro ou fora da sala de aula.

Além disso, as respostas da professora reiteram a afirmação de Leite (2008) de que a afetividade está presente em todos os aspectos do trabalho pedagógico, e não apenas na sua relação direta com o aluno. No caso de Nina, ela percebe alterações em sua motivação para ministrar a aula, no modo de explicar e na maneira de lidar com o mau comportamento dos alunos.

Ainda em relação à percepção da professora sobre sua afetividade, no questionário, ela respondeu à pergunta nove, sobre como se sentia sendo professora de inglês em uma escola pública, da seguinte maneira:

### **Excerto 2**

*Tranquila em relação aos alunos e ao ambiente escolar. Às vezes, frustrada por não poder aprofundar meus conhecimentos, nem exigir mais dos alunos. (Questionário, 09 de fevereiro)*

Considerando a minha vivência na rede pública de ensino, acredito que um professor teria muito mais para falar sobre como se sente sendo professora de inglês nessa rede de ensino. Ela responde à pergunta de maneira bem sucinta. Talvez teria se aprofundado mais se fosse em uma entrevista. Porém, no excerto acima, podemos perceber que a falta de oportunidade para aprimorar seus conhecimentos faz com que ela se veja de forma incompleta, como se pudesse ser melhor professora do que é.

Vemos que Nina demonstra gosto pela profissão, mas não exatamente um sentimento de felicidade. A meu ver, esse sentimento de tranquilidade vem de uma relação de superioridade dela em relação ao meio, pois ela já é professora há mais de dez anos e, por isso, já vivenciou muitas situações em instituições escolares diferentes e conhece os procedimentos organizacionais das escolas pertencentes à rede municipal de ensino, as quais lhe permitem possuir um conhecimento prévio para lidar com situações previstas e imprevistas do cotidiano escolar e resolver as exigências e tarefas apresentadas pelo meio sem dificuldade. E, de acordo com Vygotsky (2004), esse tipo de relação com o meio está ligado a sentimentos positivos, como a tranquilidade mencionada por ela.

No entanto, Nina admite um sentimento de frustração, o que pode afetar diretamente sua motivação intrínseca, a qual está ligada ao prazer em ser docente e à ideia de que a experiência de ensinar é em si compensatória. Inicialmente, tranquilidade e frustração parecem sentimentos contraditórios, mas como professora de inglês, não os vejo como excludentes. De acordo com Vygotsky (2004), sentimentos negativos surgem de uma interação com o meio, em que é o meio o detentor da superioridade, isto é, o organismo apresenta dificuldade para resolver as tarefas apresentadas pelo meio. De acordo com o depoimento, a falta de aprimoramento de seus conhecimentos e à impossibilidade de exigir mais de seus alunos são barreiras impostas pelo meio que ela não consegue superar. Daí o surgimento de sentimentos de debilidade e sofrimento. Creio que a tranquilidade está

relacionada a uma visão geral do ser professora de inglês nessa escola, isto é, de trabalhar próximo de sua casa e de conseguir realizar as tarefas cotidianas da profissão, como chegar na hora, planejar suas aulas, aplicar atividades, lidar com a sala de aula etc. Já o sentimento de frustração se refere às especificidades de ser professora de inglês, como falta de material didático de inglês, ensinar inglês para uma sala com muitos alunos, percepção de que o inglês não tem importância etc.

A rede municipal de ensino de Goiânia possui um Centro de Formação do Profissional de Educação (CEFPE) que oferece cursos gratuitos de formação continuada para os professores efetivos. Em sua maioria, tais cursos podem ser realizados durante o horário de trabalho. Assim, caso as horas de estudo do professor não estejam concentradas em um único dia, a escola precisa se organizar para que o professor possa frequentar o curso. Entretanto, como professora dessa mesma rede, é de meu conhecimento que o CEFPE já não oferece cursos de formação continuada para os professores de inglês há bastante tempo. Sendo assim, para aprofundar seus conhecimentos, a professora deve procurar outras instituições, o que dificulta a compatibilidade de horários, tendo em vista que, para cursos em outras instituições, o docente não é dispensado de seu expediente na escola. Além disso, Nina trabalha em outra unidade escolar no período noturno e é mãe e dedica o período vespertino aos filhos.

Essa frustração reaparece na entrevista, quando conversamos sobre um dia em que ela chegou na turma nervosa por causa de um aluno especial de uma das turmas Fs, turma em que ela ministra aula antes de ir para a turma D2.

### **Excerto 3**

*É, na turma F, tem esse menino que ele dá muito trabalho. Todos os professores, no geral, reclamam dele. Porque ele não realiza a tarefa que você propõe, ele tem dificuldade com a letra cursiva, e no quadro a gente escreve cursiva. E aí quando você propõe uma atividade diferenciada para ele, seja ali uma de colorir, ou algo de português mesmo, traz uma revistinha, uma coisa diferente. 'Ah isso?'. Ele sempre está reclamando. Então, ele anda muito na sala, ele conversa, ele fala alto e aquilo realmente atrapalha. E os colegas mesmo reclamam dele. Então, aquilo cansa porque é:: ele tem os direitos dele enquanto um, um portador de necessidade especial, mas é:: prejudica os outros né? A aula, todas as aulas. Em geral assim, ele prejudica. E aí aquilo vai minando a paciência da gente e a força. Até a força porque você vai ficando, sem ânimo, você vai ficando assim estafada. Ai meu Deus tem que lidar com isso. Você quer explicar, não pode, o menino está te atrapalhando, está conversando alto o tempo inteiro. Então, aquilo mina a gente. (Entrevista, 27 de Abril)*

Nesse excerto, fica clara a superioridade do meio em relação à professora. Ela tem diante de si uma atividade que não está conseguindo cumprir: ensinar inglês para uma turma e para uma criança portadora de necessidades especiais. Nina tem dificuldade em lidar com o aluno portador de necessidade especial, pois não consegue fazer com que realize as atividades propostas e ao mesmo tempo não atrapalhe suas aulas. Por isso, a diminuição da paciência e do ânimo e o sentimento de debilidade.

De acordo com essa resposta da professora, além dos sentimentos, a afetividade traz também consequências físicas, como a perda de forças e a estafa, ou seja, certos tipos de acontecimentos ou situações do cotidiano escolar "minam" sua força e motivação. Esse trecho também deixa claro que a educadora é capaz de perceber a participação do outro, nesse caso os alunos que não "podem" ser cobrados como ela gostaria e o aluno especial da turma F. Assim, Nina, mais uma vez, reconhece o papel da alteridade, isto é, do outro que, por meio da interação a influencia, fazendo surgir efeitos também na maneira como o eu-para-o-outro dela será percebido pelos seus alunos. Além disso, essa influência do outro reforça a afirmação de Marchand (1985) de que as reações sentimentais alteram a metodologia, e elas variam de acordo com cada aluno e seus respectivos êxitos escolares, comportamento e caráter.

Enquanto professora da mesma rede de ensino da professora participante, não vejo em sua fala uma rejeição quanto à presença de um aluno especial na sala de aula, mas vejo rejeição quanto à forma com que esse aluno é inserido no contexto escolar. Ela reconhece o direito dele, enquanto cidadão, de acesso à escola, mas não está preparada para lidar com as necessidades desse aluno, e parece não receber suporte para ensiná-lo, o que também a deixa em uma posição de inferioridade em relação ao meio no qual está inserida. Essa posição de inferioridade em relação ao meio, segundo Vygotsky (2004), surge quando o sujeito encontra dificuldade para realizar as tarefas ou exigências apresentadas pelo contexto, nesse caso, a dificuldade para ensinar um aluno portador de necessidades especiais.

Em outro trecho da entrevista em que Nina é questionada sobre a possibilidade de já ter se sentido desanimada para planejar aula para uma turma específica, ela afirma:

#### **Excerto 4**

*Já. Já. Já porque é:: igual quando vem de uma semana que a aula foi um fiasco, que ninguém prestou atenção, só conversou, só brincou. Tem uma turma F que os meninos jogam papel, se eu virar as costas; às vezes, você vai buscar o diário, um material, você vai ao banheiro, quando*

*você volta está uma folia na sala: é:: menino em pé, menino brincando de luta com o outro. Então, isso desgasta. Isso aí me desanima mais. Você ter que voltar e começar tudo de novo ali, naquela turma, naquela sala. Às vezes, assim, então eu tento, nesse tipo de turma, mantê-los mais ocupados. Um exercício de leitura e escrita. Então, não tem muito oba oba. Ah, vamos cantar, vamos fazer uma dinâmica, não tem. Então, é serviço, e eles sabem disso. (Entrevista, 27 de abril)*

Novamente, a percepção da participação do outro em sua afetividade é evidente. Também fica evidente neste trecho a responsividade, uma das características do sujeito elencadas por Bakhtin e já discutidas neste trabalho. A partir do outro e de seu comportamento é que ela orienta sua prática docente naquela sala. Ela reconhece os impactos do comportamento dos alunos em si mesma (desgaste, desânimo) e em sua aulas, o que está de acordo com sua declaração de que o mau comportamento dos alunos é fator mais preponderante para que seu relacionamento com eles seja conflituoso. E essa relação conflituosa reflete em sua metodologia e no tipo de atividade que propõe naquela turma. Segundo Nina, nesse tipo de turma, ela realiza mais atividades de leitura e escrita e menos dinâmica e jogos.

Isso nos mostra que a afetividade é construída socialmente e que é uma resposta ativa e responsável presente nas decisões que a professora toma quanto à sua maneira de ser professora e de ensinar, o que confirma a proposição de Bakhtin (2006) de que os conteúdos do psiquismo se formam fora do sujeito, com relação estreita com os fatores sociais. É uma resposta ativa porque interfere diretamente em suas aulas, e responsável porque ela tem consciência de seu comportamento diferenciado e dos motivos que levaram a ele. Deixa evidente também a coerência da teoria vygotskyana de que o plano interpessoal e intrapessoal existem de forma complementar e a afirmação de que o "comportamento é um processo dialético e complexo de luta entre o mundo e o homem" (VYGOSTKY, 2004, p.71).

Considerando a ética e o fato de ser dever do professor organizar seu material previamente, as saídas da sala durante a aula para buscar diário, material ou para ir ao banheiro não são aconselháveis, principalmente em uma turma com perfil de indisciplina, como a turma F mencionada por Nina. Não estou negando a possibilidade de imprevistos ou esquecimento, mas, com base no meu contexto de trabalho e nas declarações de Nina, acredito que saídas frequentes, além de prejudicar o trabalho, podem indicar certa fuga da situação instaurada em sala ao longo das aulas, tendo em vista que a professora se refere à indisciplina apenas no momento de seu retorno à sala de aula.

Além disso, o excerto quatro reitera as respostas dadas por Nina às questões três e quatro do questionário, as quais tratam respectivamente dos fatores que contribuem, na opinião dela, para um relacionamento conflituoso, bem como o traço de responsividade e dialogicidade da sua afetividade e, por consequência, de seu comportamento.

De acordo com suas respostas, Nina acredita que o bom comportamento do aluno em sala de aula, incluindo a maneira como ele interage com os colegas e com ela, é o fator mais importante para um bom relacionamento. A esse fator se seguem, exatamente nessa ordem, a participação do aluno nas discussões e atividades propostas e seu bom desempenho em relação à aprendizagem. E, por isso, ela acredita que aspectos opostos a esses acarretam um relacionamento conflituoso com os alunos, como: o mau comportamento do aluno, que se refere à interação com os colegas e com a professora; a não participação do aluno nas atividades propostas e seu desempenho na aprendizagem.

A ordem dos elementos que contribuem ou não para um bom relacionamento com os alunos elencados por Nina, juntamente com o excerto quatro, nos mostram a veracidade das afirmações de Marchand (1985) sobre o fato de que as reações sentimentais variam de acordo com os êxitos escolares, comportamento e caráter. O autor também afirma que essas mesmas reações dão um feitiço original às instruções dadas por cada educador, isto é, influenciam e/ou alteram a metodologia, o que ficou evidente no excerto quatro, em que a própria professora demonstra perceber a presença da afetividade e sua influência em sua metodologia, pois ela afirma que algumas turmas lhe causam desânimo e desgaste devido ao comportamento e, nessas turmas, ela utiliza mais exercícios de leitura e escrita para mantê-los mais ocupados. Dessa forma, fica nítido que aspectos relacionados às emoções, sentimentos e humor condicionam o comportamento e que são eles que relacionam o que consideramos importante às pessoas e acontecimentos (ARNOLD E BROWN, 2005).

Além disso, tanto o excerto quatro quanto os elementos elencados por Nina para um bom relacionamento com os alunos nos remetem à ideia de Vygotsky (2004) de que é o meio que cria as condições das quais deriva o comportamento individual, ou seja, para mudar o comportamento individual ou o sujeito, basta mudar as influências. Não estou negando a possibilidade de Nina exercer sua subjetividade e agir sobre esse meio, mas é evidente que cada sala é um meio social, e, sendo uma diferente da outra, as influências também serão diferentes e gerarão comportamentos diferentes como respostas da professora a esse meio.

Afinal, não somos nem inteiramente sociais, nem inteiramente subjetivos e nossas atitudes são diálogos entre o eu e o meio. Porém, tenho claro que minhas considerações partem das afirmações de Nina sobre si mesma em uma turma que não foi observada.

Penso que, realmente, qualquer professor fica mais motivado quando dá aula em uma turma dedicada, esforçada e participativa e que tal motivação é menor em uma sala com um perfil oposto a esse. No entanto, também acredito que o professor tem certo poder para agir nesse meio, melhor dizendo, tem o dever de tentar agir nesse meio de modo a mudar a situação. Acredito que grande parte da indisciplina está intimamente relacionada às dificuldades de aprendizagem dos alunos, o que demanda uma atitude empática da professora em relação a eles e uma motivação para agir sobre essa realidade.

Fatores como comportamento e idade influenciaram inclusive a escolha da turma em que ela gostaria que eu observasse as aulas, o que é perceptível em sua justificativa para a escolha da turma D2<sup>12</sup>:

### **Excerto 5**

*É eu acho que eu escolhi pela D2 porque é uma turma menor também. Como a D1 a sala é maior, e o número de alunos também é maior, eu achei que seria mais fácil. Mas eu escolhi a D por ser a turma de menor idade porque:: eu acho que quanto menor e como era novidade para eles o inglês, nunca tinha tido antes na escola, o primeiro ano do inglês deles seria mais + vantajoso. (Entrevista, 27 de abril)*

Como a pesquisa trata de questões relacionadas à afetividade, oferecemos à Nina a oportunidade de escolher a turma em que ela gostaria que eu a pesquisasse, o que já nos forneceria alguns indícios sobre a afetividade da Nina. Portanto, Nina deixa clara sua preferência por alunos e turmas menores. Creio que isso ocorre devido à sua opinião de que eles têm um comportamento mais fácil de lidar e acredita que o fato de o inglês ser novidade para os alunos do agrupamento D os deixa mais motivados, o que também a deixa mais motivada. Em outras palavras, sua posição exotópica lhe confere uma visão sobre os alunos, e tal visão influencia sua postura diante deles e sua afetividade. Ao deixar transparecer que a

---

<sup>12</sup> As escolas da rede municipal de ensino adotam a organização por ciclos de desenvolvimento, sendo três ciclos. O primeiro ciclo é formado pelos agrupamentos A, B e C, correspondentes ao 1º, 2º e 3º anos; o segundo ciclo é constituído pelos agrupamentos D, E e F, correspondentes ao 4º, 5º e 6º ano; e o terceiro ciclo é formado pelos agrupamentos G, H e I, que correspondem ao 7º, 8º e 9º ano.

motivação dos alunos faz com que ela também fique motivada, ela demonstra o poder de contágio que as emoções possuem (GALVÃO, 2003), bem como a influência do comportamento, desempenho e participação, fatores elencados por ela, em sua afetividade e nos elementos que a compõem, ou seja, influenciam sua autoestima, empatia, autoconceito, ansiedade etc.

Nina parece ter ciência de que cada emocioar tem origem nos acontecimentos particulares do viver consigo mesmo e com os outros (ARAGÃO, 2011) e tudo que é experimentado é entonado, isto é, possui um tom emocional-volitivo que é "inalienável" do ato vivido, e, sendo seres sociais e dialógicos, não passamos por um contexto sem que ele nos afete (BAKHTIN, 1993). Essa ciência é visível no questionário. Ao ser perguntada sobre como se sente quando fatores positivos, como bom desempenho, bom comportamento e participação constante acontecem, ela responde:

#### ***Excerto 6***

*Eu me sinto satisfeita, faz valer a pena quando os objetivos são alcançados. A participação constante, ligada ao entusiasmo do aluno me faz sentir que estou no caminho certo. (Questionário, 09 de Fevereiro)*

E em relação aos fatores negativos, responde:

#### ***Excerto 7***

*Se acontece com um aluno apenas ou um e outro aluno, fico intrigada com esse aluno em particular e brava, principalmente com a questão do mau comportamento. Já se os fatores negativos ocorrem com a turma toda de modo geral, me sinto frustrada comigo enquanto profissional, pois acho que a "culpa" é minha por não gerar interesse e promover a aprendizagem de maneira motivante. (Questionário, 09 de Fevereiro)*

Ao afirmar que se sente satisfeita ou sente que está no caminho certo em relação aos fatores positivos e ao afirmar que se sente frustrada enquanto profissional, Nina deixa claro que ela consegue perceber a influência direta desses fatores em sua afetividade. A satisfação e a frustração em relação a si mesma estão diretamente relacionadas à autoestima e ao autoconceito como profissional, que é, segundo Voli (2002), um dos componentes das autoestima. Considerando que a autoestima é um sentimento de valor ou resposta afetiva da avaliação que fazemos de nós (LAGO, 2011); e o autoconceito o modo como cada um se percebe, sua autoimagem (VOLI, 2002), a satisfação ou frustração consigo mesma surge da

avaliação que está fazendo de si mesma, do modo como se percebe professora e da sua interação com o meio.

A avaliação de si enquanto professora, presente no excerto sete, reforça também a ideia de Stanley (2005) para quem a afetividade docente influencia não só as aulas, mas também a reflexão sobre sua prática. Nina afirma que os sentimentos de "culpa" e frustração surgem do fato de ela achar que não foi capaz de promover interesse e criar uma aprendizagem motivante. Tal conclusão, que leva em consideração se os fatores negativos estão relacionados com somente um aluno ou com a turma toda, é fruto de uma reflexão sobre sua prática e do modo como se sente em relação a ela, do valor emocional-volitivo que atribuiu às suas práticas. Portanto, mais uma vez é nítido que ela consegue perceber a influência direta de sua afetividade em sua prática, e desta em sua autoestima e autoconceito positivamente ou negativamente, como podemos ver nas seguintes práticas discursivas: "*Eu me sinto satisfeita*", "*me faz sentir que estou no caminho certo*", "*me sinto frustrada comigo enquanto profissional*". No excerto seis, também é visível a presença de sentimentos positivos quando ela atinge os objetivos estabelecidos, seja em relação a aula ou ao ano letivo. Já no excerto sete, são visíveis sentimentos negativos que surgem quando ela não consegue conquistar os objetivos que ela estabeleceu para aquela turma.

Além disso, Nina se vê como um sujeito responsável por seus atos, já que há momentos em que acredita que o comportamento dos alunos é consequência dos atos dela, do modo como ela ensina, o que confirma que a responsividade gera culpa. Quando o sujeito responde a um ato, ele parte de uma compreensão que construiu desse ato, e ele é responsável por suas compreensões e por suas respostas. Por isso, de acordo com Bakhtin (1993), tanto a responsabilidade como a culpa pelas respostas e por sua maneira única de agir são elementos do próprio sujeito, e não de outrem ou somente do contexto social. Entretanto, essa culpa em relação aos fatores negativos só aparece quando eles se referem à maioria dos alunos, pois ela leva em consideração que eles estiveram expostos, de maneira geral, a uma mesma situação.

Olhando esses fatores positivos ou negativos em relação aos aspectos mais específicos da afetividade, é possível perceber que eles têm consequências sobre a autoestima e a motivação entre a professora e alunos, o que será discutido nas sessões a seguir.

### 3.1.2 Percepções sobre a autoestima

Tendo Voli (2002) como orientação teórica, o qual afirma que a autoestima é constituída por motivação, segurança, integração, autoconceito e competência, essa subcategoria considera as percepções de Nina acerca de cada um desses elementos.

Referente à motivação, no questionário, é possível perceber a visão de Nina sobre sua própria motivação, tanto a motivação para a escolha da profissão quanto a motivação que a mantém na profissão. Os excertos abaixo são suas respostas às questões referentes às motivações que a levaram a se tornar professora e a se manter nessa profissão, e é evidenciada a influência do ambiente, como, por exemplo, o trabalho estável adquirido por meio de um concurso público para a rede municipal de ensino de Goiânia.

#### ***Excerto 8***

*No início, o gosto pela língua inglesa e, depois, a possibilidade de um trabalho estável ( o fato de ter me formado em um ano e prestar o concurso para a rede municipal de Goiânia logo em seguida). (Questionário, 09 de fevereiro)*

#### ***Excerto 9***

*É a minha formação, é o meu trabalho. É o que eu sei fazer. Gosto da convivência com os alunos e a oportunidade de conhecer pessoas e criar laços. Acho que gosto de ensinar. É bom quando se vê o resultado de um trabalho. E claro também pela questão financeira, a proximidade da minha casa e a continuação de uma carreira. (Questionário, 09 de fevereiro)*

A professora reconhece em sua escolha profissional a presença de motivação interna, como o gosto pela convivência com outras pessoas e pela língua inglesa, e de motivação externa, como o trabalho estável e proximidade do local de trabalho de sua casa. Assim, a professora reconhece que não foi somente a vocação, por si só, que a impulsionou a ser professora, ou seja, tem convicção de que os aspectos práticos também têm espaço. Mais uma vez, nota-se a influência do social na motivação extrínseca. Portanto, sua resposta nos remete a Vygotsky (2004) e ao psicólogo Fiamenghi Junior (2011). Para o primeiro, a motivação está relacionada a algo que seja de nosso interesse e que seja, em parte, conhecido e, em parte, novo. No caso da professora, o gosto pela língua e a segurança no trabalho são o conhecido, e a experiência de ensinar é o novo, isto é, ela já sabia de seu gosto pela língua e da possibilidade de conseguir a estabilidade de um cargo público, mas não conhecia a experiência do ensinar.

Fiamenghi Junior (2011) afirma que a motivação é o que ajuda a elaborar o comportamento em relação à situação e ao objetivo, ou seja, permite uma melhor regulação do homem com o meio. Em relação à professora, ela aliou seu desejo de trabalhar com inglês (objeto de interesse) à oportunidade de trabalho estável (meio social). Porém, também é possível perceber que ela não afirma, com certeza, o gosto por ensinar do mesmo modo que explicita seu gosto pela língua inglesa, pelo contrário, deixa espaço para a dúvida quando diz " *Acho que gosto de ensinar*". Além disso, a professora parece não se referir à sua atuação especificamente: "*É bom quando se vê o resultado de um trabalho*".

Em relação à motivação que a mantém na profissão, Nina não demonstra a presença de fatores internos. Na entrevista, quando pergunto se ela se sente motivada pela profissão, ela responde:

### ***Excerto 10***

*Se eu me sinto motivada? Olha, eu sinto porque é o que eu sei fazer e eu não vou fazer outro curso superior mesmo na minha vida. Não tenho pretensão nenhuma de mudar de área e:: só se ficar rica mesmo e virar madame, mas ... (Entrevista, 27 de Abril)*

A repetição da pergunta, a pausa no início da resposta deixam evidente uma certa hesitação. A frase "*É o que eu sei fazer*" se faz presente no questionário e na entrevista e deixam transparecer que, no momento da entrevista, a professora não está mais tão motivada com a profissão, visto que deixa transparecer a ideia de que já está há muito tempo exercendo a docência para trocar de profissão.

Em uma tentativa de que ela falasse mais sobre isso, insisto novamente perguntando se ela tinha vontade de mudar. Então, ela responde:

### ***Excerto 11***

*Então, até meu marido me pergunta 'Meu pai jogou na sena, se ele ganhar na Megasena, você vai continuar trabalhando?'. Já falei que não. Não volto lá mais porque aí é questão de mudar de vida totalmente, padrão e tal. Mas, assim, no geral, eu gosto de dar aula, mas é claro que não é todo dia que eu estou com vontade de dar aula. Não é todo dia que a gente está com vontade de ir lá, sair da sua casa. Principalmente quando você não teve uma boa noite de sono, e o despertador toca, ou, às vezes, está chovendo, está frio. Não vou falar 'ah que legal, vamos lá dar aula'. Então, tem dias e dias. Eu estive doente, foi uma virose, às vezes, é a tpm, às vezes é um ciclo menstrual ali que inferniza a gente. Então, tem as questões biológicas mesmo que atrapalham às vezes.*

P: Mas se você tivesse tempo, vou te dar uma licença, você trocaria de profissão? Se você tivesse oportunidade, tivesse uma licença remunerada, uma oportunidade de fazer outro curso, outra profissão, você faria ou não?

*Nina: Olha, eu não digo profissão, eu digo que eu poderia ir estudar ou aventurar num outro país, mas profissão mesmo, eu não me vejo fazendo outra coisa não. (Entrevista, 27 de Abril)*

Somente nessa segunda tentativa ela afirma que gosta de dar aula. Ela se sente à vontade respondendo às perguntas e é sincera, pois admite que "*não é todo dia que está com vontade de dar aula*". Nina apenas menciona brevemente seu gosto por dar aula, o que pode significar que somente fatores internos não são suficientes para mantê-la motivada em relação ao trabalho. Nina também apresenta consciência da influência de fatores externos, como uma boa noite de sono, chuva, o fato de ter que acordar muito cedo para trabalhar, doença, tensão pré-menstrual, ou seja, do social em sua motivação diária.

Nina se esquia de falar de forma mais aprofundada de fatores motivacionais internos, se atendo mais aos fatores externos. Esse comportamento se repete quando pergunto se ela se sente motivada pelo ambiente de trabalho, em relação às suas aulas e atividades que precisam ser feitas e ela responde:

### **Excerto 12**

*Ah sinto muita falta ali na escola de um ambiente informatizado porque eu tenho muitas ideias, coisas até que eu ponho em prática na escola do noturno que eu trabalho, que tem o ambiente. Então, eu acho que faz falta. Ali tem a televisão, o dvd, as coisas que a gente pode estar usando que ajuda muito a enriquecer as aulas, mas eu sinto falta de um ambiente informatizado. No geral, as pessoas são bacanas e tudo. Ainda tem muita gente que eu não criei laços porque estou há pouco tempo ali no matutino, mas a escola é muito pequena, muito velha, muito antiga, precisa de uma reforma geral. A diretora está buscando isso aí. Já prometeram para ela, mas não cumpriram. Eu acho que seria um motivador a mais assim porque, às vezes, ela é uma, assim que a gente chega ... ainda já melhorou um pouco, mas antigamente ela era, vamos dizer assim, fisicamente não era atrativa.*

P: Mas, e em relação ao grupo [de professores]? Você se sente motivada? Ele te motiva em relação à sua disciplina? As coisas que você precisa fazer, as coisas que você tem vontade?

*Nina: Ah, acho que sim. Motiva. (Entrevista, 27 de Abril)*

Mais uma vez Nina deixa espaço para a dúvida ao dizer "*acho que sim*". Bakhtin (2006) acredita que as palavras estão carregadas de sentido ideológico, de uma visão sobre o mundo e sobre o contexto. Então, a palavra "*acho*", aqui, não pode ser vista apenas como uma

construção morfológica, mas como um signo que reflete a realidade e aparece entre indivíduos socialmente organizados que podem compreendê-los. Por isso, creio que "acho" indica dúvida ou uma tentativa de não falar algo que compromettesse seu grupo de trabalho.

Já em relação à segurança, primeiro componente da autoestima mencionado por Voli (2002), a professora, assim como o estudioso, acredita que não é necessário recorrer à autoridade, eu diria autoritarismo, para exercer sua função de educadora. Ela acredita que isso atrapalha a relação entre ela e os alunos, o que pode ser percebido no excerto abaixo:

### **Excerto 13**

*É. É uma escolha minha. Até como eu venho do noturno e, no noturno a gente trata com pessoas assim de todo tipo, e, às vezes, a gente trata até com ex-presidiário. Então, com "mala", vamos dizer assim, com pessoa+ um usuário de droga, eu acho que vem um pouco disso também. E a questão do respeito. E como eu não vou é:: não é só aquela aula. Eu vou estar ali toda semana até o fim do ano. Então, o que depender de mim, eu tento assim levar 'de boa', numa:: com mais harmonia, mesmo assim, chamando atenção, mas sem ser muito dura, muito bruta porque eu acho que isso aí atrapalha porque aí vai criando uma ogeriza do aluno com a gente. (Entrevista, 27 de abril)*

É evidente que ela acredita não ser necessário exercer sua autoridade de forma autoritária com os alunos para deixar claro para eles qual o comportamento que espera deles, o que indica que Nina possui segurança em si e não vê tal atitude como falta de firmeza. Inicialmente, achei que Nina tinha medo de exercer sua autoridade diante dos alunos e de que não gostassem dela. Porém, percebi que, nos momentos em que Nina acha ser necessário, ela exerce essa autoridade. Portanto, acredito que não seja medo, mas uma escolha dela.

Nesse excerto, é possível perceber vários aspectos do escopo teórico que sustenta esta pesquisa. O trecho corrobora a ideia bakhtiniana de que a identidade de um sujeito é construída em relação a outros sujeitos que estiveram presentes nos momentos únicos vividos pelo indivíduo. E é possível perceber esse diálogo com o outro no fato de sua experiência com os alunos mais velhos do turno noturno ter influenciado seu comportamento enquanto professora em outro turno e turma. Também acredito que seu comportamento baseia-se no medo. Sua experiência com os alunos do noturno a deixou com medo de assumir uma postura mais rígida diante dos alunos, o que mais uma vez mostra a relação entre afetividade e contexto social.

No entanto, segundo sua declaração, esse não é o único motivo pelo qual ela age dessa maneira, pois há a questão do respeito pelo aluno. E, nesse ponto, está presente sua unicidade, uma vez que ela foi influenciada pelo social e suas experiências anteriores, como sua atuação com jovens e adultos, mas age de acordo com o seu ponto de vista e com sua compreensão de tais experiências. Isso deixa nítido o eterno diálogo entre o eu e o outro que constitui o sujeito. Nas palavras de Vygotsky (2007), é um processo constante de internalização e externalização, ou seja, experiências interpessoais se tornando intrapessoais, as quais geram novos comportamentos interpessoais, criando uma cadeia infinita.

Também é perceptível que a professora tem consciência de que é ela quem conduz a sua relação com os alunos e que suas atitudes influenciam os caminhos que tal relação pode tomar (MARCHAND, 1985). Percebe também as influências disso em seu modo de agir em sala e a necessidade de estar atenta ao modo como a sua interação com os alunos ocorre. De acordo com Vygotsky (2007), é a interação que permite a origem da afetividade e a organização das percepções na criação de novas relações. Portanto, a preocupação de Nina com o modo como a interação ocorre é pertinente.

Em relação ao autoconceito, outro elemento constituinte da autoestima, que se refere à maneira como a participante se percebe enquanto professora, é possível perceber que Nina possui uma visão positiva de si mesma no que concerne à sua atuação docente. Quando pergunto quais os fatores positivos que ela atribuiria à sua própria prática, ela responde:

#### **Excerto 14**

*Criatividade. Éhh, VARIAÇÃO das ... dos tipos de atividade, não fazer sempre a mesma coisa, tentar criar uma rotina na sala de aula que o aluno me conheça, sabe como funciona minha aula. Éhhh nesse sentido. Que mais? Ques::tões+ Que fatores positivos você atribui à sua prática docente? ((repetindo em tom mais baixo para si mesma)) Então, falei criatividade, variar as+ trazer coisas novas para a sala de aula, tentar manter um bom relacionamento com os alunos. Acho que é isso. (Entrevista, 27 de Abril)*

O excerto acima deixa clara a relação direta do autoconceito com a autoestima, pois, se ela consegue atribuir a si mesma e à sua prática fatores positivos, isso indica que ela consegue enxergar seu valor e importância, isto é, apresenta uma resposta afetiva positiva em relação ao conhecimento cognitivo que cada um tem sobre si (LAGO, 2011). Também vê a importância da interação com os alunos durante a aula. No entanto, demonstra dificuldade

para pontuar os aspectos negativos de sua prática, atribuindo-os à falta de condições de trabalho:

### **Excerto 15**

*Ah fatores negativos? Acho que a falta do ambiente informatizado, não tem como usar e não tem livro. Apesar que eu não sigo o livro mesmo tendo o livro, eu não costumo seguir o livro, mas tem o livro... os livros vieram apenas para a turma F. Então, como eu tenho sempre que estar buscando novos materiais, a turma D, a turma E. Então, acaba que escreve muito no quadro e eles demoram a copiar. Eu acho que isso perde muito tempo e diminui a qualidade da aula. Você está sempre copiando e aluno escrevendo no caderno. Gasta muito tempo e:: não vou dizer que ele não está aprendendo quando ele está escrevendo porque ele está né? Acaba aprendendo. (Entrevista, 27 de Abril)*

Nina se referiu somente aos aspectos negativos de sua prática relacionados aos instrumentos e ao meio, como a escrita de atividades no quadro, o que, segundo ela, a faz perder tempo e diminuir a qualidade da aula. Essa escrita no quadro se justifica parcialmente pela falta de material didático, pois os agrupamentos D e E não recebem livros didáticos. Os livros didáticos são fornecidos somente para o agrupamento F. A escola disponibiliza fotocópias, mas há uma quota por professor, que também limita um pouco as possibilidades. Nina escreve no quadro atividades de fixação do conteúdo trabalhado, a letra de alguma música relacionada ao conteúdo e o vocabulário a ser apresentado. O teor de suas atividades ou a relação delas com os objetivos estabelecidos nas Diretrizes Curriculares não foi questionado à professora, pois uma avaliação de sua metodologia não era um dos objetivos desta pesquisa.

Insisti para que falasse sobre os aspectos negativos relacionados à sua prática em si. Então, ela respondeu:

### **Excerto 16**

*Negativos? Acho que tem nada não. Eu sou boa demais uai. ((risos da pesquisadora e da professora)). Ahhh, às vezes é difícil assim a gente saber o negativo. Às vezes quem está de fora vê mais, mas acho que seria + Ah, tem dia que você enche o quadro ali mesmo para+ Ai meu Deus!! Essa aula não acaba. Quando a aula está muito comprida que não acaba. Parece que você já fez tudo. Ah que que eu vou fazer? Você inventa uns exercícios na hora e põe no quadro mesmo para o menino copiar e gastar tempo para a aula acabar logo. Porque você já está ali, tem dia que você está de saco cheio. (Entrevista, 27 de Abril)*

Nina não esconde o fato de estar impaciente em alguns dias e de, nesses dias, querer apenas cumprir o horário. Afirma que, nessas ocasiões, recorre às atividades no quadro. No entanto, quando ela diz "*Você está sempre copiando e o aluno escrevendo no caderno*", no

excerto quinze, e "*Ah, tem dia que você enche o quadro ali mesmo*", no excerto dezesseis, contradizem sua afirmação de que é criativa e de que varia os tipos de atividades. Também acredito que o dia "*em que a aula não acaba*" é o dia em que o professor não está motivado para realizar as atividades planejadas ou não está motivado para planejar as atividades para aquele dia e para aquela turma ou ainda em um dia em que ela esteja substituindo o colega. No entanto, mesmo não estando motivada para planejar atividades diferenciadas, é dever do professor planejar atividades que estejam de acordo com os objetivos da aula e com o tempo disponível para a aula. Porém, também acredito que se for em um dia em que ela esteja substituindo um colega de trabalho sem prévio aviso, o inventar exercícios na hora pode ser uma solução encontrada diante de um imprevisto e diante da necessidade de manter a sala em ordem.

Nina se refere aos fatores negativos relativos ao meio porque reconhece a dificuldade de percebê-los em si mesma sem a ajuda do outro, reconhecendo o valor do outro (do excedente de visão) para ajudar-lhe a perceber tais aspectos.

Nina reconhece que o outro ocupa uma posição privilegiada em relação ao eu, uma posição exotópica, permitindo que ele enxergue o que o eu sozinho não é capaz de ver sobre si. O valor de nossas vidas e de nossos atos é diferente quando se apresenta para os outros e quando nós a vivemos (BAKHTIN, 1997). Por isso, ela acredita ser mais fácil para o outro ver os fatores negativos. É comum termos dificuldades para enxergar e aceitar nossos defeitos. No entanto, os excertos quinze e dezesseis me fazem pensar que se faz necessário que Nina faça uma autorreflexão sobre sua prática pedagógica, mesmo possuindo uma visão positiva de si mesma.

O excerto quinze, de certa maneira, também confirma a maneira positiva com que Nina se vê, pois, no que se refere ao que está ao seu alcance para ministrar uma boa aula, ela já faz (variando as atividades, criar uma rotina, manter um bom relacionamento com os alunos). Para ela, o maior aspecto negativo está ligado às condições do meio social em que está: falta do ambiente informatizado e do livro didático para as turmas Ds e Es. Não vejo o fato de Nina estar sempre retornando à questão da falta de livro, de material didático, de sala de informática etc como uma maneira de se isentar de sua responsabilidade enquanto professora e do que pode fazer mesmo em uma situação dessa. Na verdade, vejo como um lamento, uma reclamação. Somos formados nos cursos de Letras/inglês vendo como todo esse aparato

facilita e estimula a aprendizagem, somos ensinados a planejar a aula contando com tais recursos, e não somente com o quadro, que ainda é a realidade de muitas escolas, inclusive da escola de Nina e da minha. Nina afirma que, por esse motivo, está sempre buscando novos materiais. Essa tentativa de superar os obstáculos é vista por ela como algo positivo.

Durante as aulas observadas e gravadas, pude perceber que, dentro das limitações do contexto escolar que está inserida, além do quadro, ela tenta inserir músicas e jogos que reforcem o vocabulário estudado. Ela também decora a sala com cartazes referentes ao vocabulário que está sendo estudado, os quais são feitos por ela ou pelos alunos durante as aulas.

O depoimento de Nina também nos remete a Vygotsky (2004), para quem o meio exerce forte *influência* no comportamento do sujeito, assim como o homem exerce certa influência sobre o meio através de suas reações. A falta da sala multimídia e do livro didático influencia, sem dúvida, a prática docente, mas não determina os caminhos que ela pode tomar. A reação de procurar materiais alternativos é resultado da influência do meio, mas é, ao mesmo tempo, algo que influenciará o meio.

A visão positiva que Nina apresenta sobre si mesma indica que ela se sente competente. Voli (2002) afirma que competência está relacionada à noção que se tem do próprio valor e importância, e Nina apresenta essa noção quando pergunto se ela acredita que pode ajudar seus alunos a traçarem e irem em busca de seus objetivos:

### **Excerto 17**

*Eu acredito porque quando eu motivo, se eu estou dando uma aula ali motivada, com alegria, seja ensinando uma música, fazendo leitura de um texto, é:: e aquele aluno vê em mim uma+, uma+ eu estou fazendo algo que eu gosto, como alegria, vai motivar o aluno sim a crescer, a querer aprender, a querer estudar e, e, e ser ali um profissional no futuro Até uma aluninha mesmo, ela me imitou e eu falei 'Você quer ser professora quando crescer?'. 'Eu quero tia. Eu quero ser PROfessora'. Então, foi um exemplo prático que eu estou dando. Então, eu acredito sim que a gente pode influenciar os alunos. (Entrevista, 27 de Abril)*

Além de deixar claro que a professora tem noção de competência, o excerto mostra que Nina consegue ver além do ensino de inglês em si, ou seja, a importância social do professor. Nina consegue perceber, assim como Aragão (2011), que o ensino de língua está

diretamente relacionado com a transformação da convivência a qual é entrelaçar emoção e razão entre seres humanos por meio da linguagem.

Essa visão positiva que Nina tem de si mesma, de que ela contribui com o meio em que está inserida está diretamente relacionada à integração, que, para Voli (VOLI, 2002), é a capacidade de sentir-se à vontade com as pessoas de um grupo, sentir que é parte dele e que contribui com ele. Quando pergunto se ela se sente à vontade ou satisfeita com o grupo de professores no qual está inserida, ela responde:

### **Excerto 18**

*Nina: Ah, no geral, eu me sinto satisfeita. Tem uma ou outra que eu já criei laços, uma amizade maior, mas tem algumas professoras muito difíceis também, assim, de estar convivendo. Muito:: críticas e muito:: donas da verdade. Então, às vezes, é chato isso.*

P: Mas em relação ao grupo no geral, coordenação::

*Nina: Não, coordenação, direção, secretaria, isso aí é muito, muito bem assim. Muito bom, tranquilo. (Entrevista, 27 de Abril)*

É visível em sua fala, tanto pela entonação inicial, como pela descrição de algumas professoras, suas colegas de trabalho, que ela se sente satisfeita com sua chefia mediata e imediata, mas que em relação ao grupo do matutino essa integração ainda não está ocorrendo de forma satisfatória, não nesses primeiros meses do ano. É preciso considerar que a professora é nova nesse grupo, pois ela iniciou seu trabalho no período matutino no final de Janeiro de 2015, o que pode ser o motivo de ela não fornecer detalhes sobre essa relação com o grupo. Além disso, creio que eu, enquanto entrevistadora e pesquisadora, poderia ter sido também um pouco mais específica, perguntando sobre alguns detalhes.

De acordo com os autores utilizados como suporte teórico nesta pesquisa, estes elementos discutidos até o momento (autoconceito, segurança, competência, integração e motivação) formam a autoestima, que é a "apreciação do próprio valor e importância, e compromisso do indivíduo em assumir a *responsabilidade* por si mesmo e por suas *relações intra e interpessoais*" (VOLI, 2002, p. 53, grifo meu).

Em relação à autoestima, a professora também demonstra essa visão de que a responsabilidade por sua autoestima é mais dela do que dos outros à sua volta. Essa postura é

bem nítida na resposta fornecida por ela quando pergunto se ela acredita na influência do ambiente de trabalho na autoestima do professor:

### **Excerto 19**

*Contribui. É lógico que a gente está aqui fazendo a entrevista num ambiente muito gostoso. Tem ar condicionado, tem poltrona acolchoada e tal. Você tem acesso aqui a muitas coisas. E, às vezes, no ambiente de trabalho, na escola municipal, você NÃO tem. É claro que você chegar em uma escola que está tudo bonito, muito limpo e pintadinho e o visual é bacana, motiva. E também colegas sempre alegres e agradáveis que estão trabalhando com alegria, e não é o que tem acontecido. A gente está aí participando de uma greve nesse momento. O povo está:: está mesmo enfezado com o prefeito e com as coisas, e decidimos entrar em greve. É quando você trabalha com pessoa que reclama demais, e tem lá, tem as pessoas que trazem aqueles conflitos né e:: é, é, é mais complicado. Mas em relação à autoestima, eu acho que a gente tem que se garantir. A gente tem que estar+ Não, eu tenho que estar bem porque eu acho assim que o negócio é mais de dentro para fora, do que de fora para dentro. As coisas externas têm a capacidade de mexer com a gente, a nossa autoestima, com o nosso emocional, mas o, o, o se a gente está bem, eu acho que aquilo não te atinge tanto. (Entrevista, 27 de abril)*

Nina inicia sua resposta, mais uma vez, falando de aspectos físicos do ambiente. Ela acredita que eles contribuem para a motivação. E eu acredito que, de certa forma, também influenciam a autoestima, pois há uma ideia presente no senso comum de que pessoas importantes trabalham em ambientes com ar condicionado, com poltronas e "visual bacana". O acesso a um ambiente assim faz a pessoa se sentir importante, com uma visão mais positiva sobre si.

Logo após falar sobre os aspectos físicos, ela afirma que os colegas não estão trabalhando alegres, pelo contrário, estão enfezados "com o prefeito e com as coisas" e, por isso, deflagraram uma greve. As "coisas" às quais ela se refere são: a falta de pagamento dos valores retroativos da data-base da categoria, retroativo das titularidades, a não realização da mudança de letra, que é uma gratificação concedida a cada dois anos para os professores que realizaram algum curso de formação continuada com duração mínima de quarenta horas, bem como a existência de um decreto não permitindo a concessão de licença prêmio, licença aprimoramento e licença por interesse particular para todos os funcionários públicos. Tais medidas foram justificadas pela prefeitura como sendo tentativas para corte de gastos. No entanto, Nina afirma que "o negócio é mais de dentro para fora, do que de fora para dentro" e que "se a gente está bem, eu acho que aquilo não te atinge tanto". Sua afirmação vai ao encontro de Lago (2011) que também acredita que, mesmo sendo construída a partir das relações sociais, as atitudes e decisões pessoais possuem alto poder de determinação do grau

de sua autoestima. Tanto o posicionamento de Lago (2011) quanto a opinião de Nina estão em consonância com as ideias vygotskyanas e bakhtinianas, pois ambos acreditam que o social não retira a capacidade criativa e subjetiva de cada um. Nas palavras de Bakhtin (1993), "[...] a última palavra pertencerá sempre a nossa consciência e não à consciência do outro" (p. 37).

Além disso, sua resposta dá indícios de que mesmo quando a autoestima situacional (a maneira de ver como professora), independente da disciplina que ministra, não esteja elevada, é possível que sua autoestima de tarefa esteja, isto é, ela pode não estar satisfeita com alguns aspectos da carreira de professor, mas estar satisfeita com o papel que exerce enquanto professora de inglês na escola em que atua.

Portanto, se considerarmos a visão da professora sobre sua afetividade e os outros aspectos discutidos anteriormente, concluiremos que Nina tem consciência da influência dos fatores afetivos em sua prática e que sua autoestima está elevada (VOLI, 2002), uma vez que ela vê sua atuação pedagógica na disciplina de inglês nessa escola de maneira positiva. Isso se comprova na maneira como ela lida com os obstáculos que surgem na sua prática, e é visível no trecho abaixo:

### **Excerto 20**

*Nina: Olha, eu, eu+ escrevo no quadro, trago filmes, é:: coleções de inglês que, às vezes, igual tem dos números, das cores, das comidas, que::, que é em forma de desenho animado. Eu trago para complementar a aula e o jeito é a gente preparar o próprio material, e como a escola disponibiliza as xerox para a gente, às vezes, você não tem o livro, mas aí você pode, pedindo com antecedência de três, quatro dias, você tem o material xerocado para trabalhar em sala de aula. E os alunos é:: fazem também as coisas né? Assim, tipo vamos fazer um cartaz sobre as cores, traga de casa algumas figuras, alguma coisa para representar aí, assim a gente trabalha dessa maneira.*

P: Então, não te impede?

*Nina: Não, não me impede não, é, às vezes, a gente se torna, é uma dificuldade, mas não é uma impossibilidade. (Entrevista, 27 de Abril)*

Essas atitudes enumeradas por Nina foram observadas na realização de suas aulas e, a meu ver, são tentativas de vencer as dificuldades impostas pelo sistema educacional. Creio que o uso de filmes animados, livros literários em inglês e cartazes ainda fogem da realidade de muitas aulas de inglês ministradas na rede pública de ensino, inclusive das que tive enquanto aluna do ensino fundamental. Tais atitudes também reiteram a ideia de que a sua

autoestima encontra-se elevada, pois, para Voli (2002), uma pessoa com baixa autoestima tem dificuldade para ter iniciativas, procurar soluções, alternativas para os problemas, apresentando facilidade para responsabilizar os outros ou as circunstâncias pelos problemas. Tais atitudes também reforçam mais uma vez a ideia bakhtiniana de que há espaço para a subjetividade e criatividade diante das influências do contexto social.

De acordo com Voli (2002), uma das características do indivíduo com elevada autoestima é ter a capacidade da empatia, será discutida a seguir.

### 3.1.3 Percepções sobre empatia

Quando perguntada sobre o que entendia por empatia, a professora Nina respondeu:

#### Excerto 21

*Ah empatia é quando você dá certo com a pessoa, quando + você + tem prazer em estar com aquela pessoa. [ risos da entrevistadora] Popularmente, é quando seu santo bate com o santo do outro. É isso!! (Entrevista, 27 de Abril)*

Sua declaração mostra que a professora utiliza o termo 'empatia' no sentido de simpatia, que é um dos possíveis sentidos da palavra, principalmente no senso comum, mas que está relacionado à afinidades, semelhanças no pensar e no agir. Entretanto, o conceito de empatia adotado nessa pesquisa é enxergar o mundo através do sistema de valores do outro (BAKHTIN, 1997), o que pode ocorrer com ou sem a presença de simpatia, pois não é preciso concordar com os valores do outro para ser empático e entender os fatos sob o ponto de vista do outro<sup>13</sup>. Durante a realização da entrevista, não interferi porque o objetivo era ver a percepção dela sobre a afetividade e seus elementos, mas, após a entrevista, analisando os dados e considerando o fato de eu mesma ter mencionado a palavra antipatia (antônimo de simpatia) na questão sete do questionário, percebi que deveria ter dito a ela em que sentido eu estava me referindo à empatia para que ela me fornecesse dados mais congruentes com a pesquisa.

---

<sup>13</sup> Bergman e Bell (2006) afirmam que 'empatia' é comumente interpretada como simpatia, mas que a simpatia é mais limitada em sua essência. O *Dicionário Técnico de Psicologia*, após conceituar empatia como sendo "a compreensão intelectual de uma pessoa por outra, associada à capacidade de sentir *como se fosse essa outra pessoa*" (grifo meu), também afirma que a empatia é um fenômeno mais complexo do que a simpatia, o que faz com que os termos não sejam sinônimos.

Essa ideia de empatia como sinônimo de simpatia, acredito eu, é parte de um senso comum. E, embora essa concepção de empatia não esteja de acordo com os teóricos utilizados nesta pesquisa, é por ela que Nina se move, o que se comprova quando perguntei se ela achava ou não que havia empatia pela turma do 6º ano, e ela responde:

### **Excerto 22**

*Não, acho que ocorre sim. É+ 6º ano é turma F né? Ocorre, mas +. É, eu posso dizer que é menor grau sim. São duas turmas Fs. É:: tem uma que os alunos têm mais dificuldade. Então, um ou outro que sobressai. Então, às vezes, tem a empatia, mas você não tem como fazer um trabalho mais profundo. Então, fica ali na superficialidade mesmo, fica no+ não dá para:: exigir muito do aluno. (Entrevista, 27 de Abril)*

Geralmente, com base na minha experiência, quando se afirma que o aluno tem dificuldades, essas dificuldades são referentes às habilidades de leitura e escrita. Também é comum um aluno com essas dificuldades e sem suporte da escola se tornar um aluno indisciplinado, pois ele não consegue realizar as atividades. Tal situação exige do professor, mais do que em qualquer outra situação, uma atitude empática, pede que ele se coloque no lugar do aluno que está sendo cobrado para realizar uma atividade que não consegue fazer. Portanto, exige mais do que simpatia, o que não é uma tarefa fácil, mas acredito que é nesses momentos que a tarefa do professor seja mais relevante.

O excerto 22 mais uma vez corrobora sua declaração de que a não participação do aluno nas discussões e atividades propostas e o mau desempenho em relação à aprendizagem são fatores que contribuem para que o seu relacionamento com os alunos se torne conflituoso e indica que ela usa o termo empatia como sinônimo de simpatia, pois as dificuldades dos alunos não são elementos que impedem o surgimento da empatia, mas são elementos que, a meu ver, dificultam o surgimento da simpatia. Isso fica perceptível, no excerto 23, pois não é necessário gostar de alguém ou concordar com o seu posicionamento para sentir empatia por ela.

E sobre a influência dessa empatia em suas aulas, ela responde:

### **Excerto 23**

*Acho que sim porque quando você entra numa sala e é bem recebido, você tem uma alegria, uma motivação para dar aula porque quando +. Ah se você achar assim que a clientela, que aquele turma não gosta de você, das suas aulas ou, às vezes, eles, eles confundem um pouco gostar do inglês, é:: não gostar do inglês ou da professora. Então, às vezes, quando a criança, o aluno tem maturidade,*

*ele até fala "Ah, tia, eu gosto de você, mas do inglês eu não gosto, que é muito difícil"* ((referindo-se às falas de alunos)). *Então, às vezes acontece isso.* (Entrevista, 27 de abril)

Nina refere-se à simpatia dos alunos em relação a ela e à disciplina que ministra, mas não fala da simpatia dela em relação aos alunos. Porém, novamente sua resposta nos mostra o papel da interação na afetividade (alegria e motivação) de Nina.

Desta forma, pelas respostas fornecidas pela professora e pelo uso do termo empatia como sinônimo de simpatia, não é possível perceber se ela reconhece em si comportamentos empáticos por seus alunos, o que não indica que ela não os tenha. No entanto, mostram o entendimento da professora de que um bom relacionamento com os alunos interfere em seu nível de motivação.

Além disso, mesmo não tendo demonstrado uma concepção sobre empatia esperada por mim sobre o conceito de empatia esperado por mim ou percepção de atitudes empáticas em sua prática quando a perguntei sobre isso, no excerto anterior, é possível perceber tais atitudes quando ela diz "chamando a atenção, mas sem ser muito dura, muito bruta porque eu acho que isso aí atrapalha, porque aí vai criando uma ogeriza do aluno com a gente". Ela se coloca no lugar do aluno, tenta ver sob a perspectiva do aluno como seria conviver com uma professora que é sempre dura no modo de falar, o que é perceptível no excerto abaixo:

#### **Excerto 24**

*Às vezes assim, não sei se você prestou atenção, mas eu vou lá na carteira "Mas, você está aqui ainda?". Daí eu falo para a criança, para aquela, ela tem que saber, os outros não precisam saber. Então, eu não tenho isso assim. Eu acho que cria, como que fala? Uma ligação: "Óh, eu estou te dando uma chance", uma+ uma cumplicidade com a criança ali.* (Entrevista, 27 de Abril)

O posicionamento presente no excerto acima, além de confirmar que Nina tem consciência do seu papel no modo como a relação com o aluno se desenvolverá, remete-nos à afirmação de Arnold e Brown (1999) de que a empatia é um dos elementos mais importantes para uma convivência harmoniosa dos indivíduos em sociedade, uma vez que ela permite considerarmos o espaço do outro e entender que seu posicionamento tem um valor adquirido na sua história e no seu lugar único no mundo.

Também é possível notar que seu posicionamento valorativo sobre a importância da interação e sua atitude empática reflete diretamente em sua metodologia de como chamar a atenção dos alunos para os erros deles e de como exercer sua autoridade.

A partir das discussões sobre as percepções de Nina acerca de sua afetividade, da ideia de que os sujeitos são dialógicos e de que os atos podem adquirir valores diferentes para quem os vivencia e para quem os observa (BAKHTIN, 1993), discutimos a seguir as percepções da pesquisadora sobre a afetividade de Nina.

### **3.2 Percepções da pesquisadora sobre a afetividade da docente e seus elementos**

Essa categoria tem como objetivo discutir as minhas percepções acerca da afetividade da professora participante, bem como de seus elementos constituintes, a partir de dados coletados no questionário, na entrevista e nas aulas observadas e gravadas.

#### **3.2.1 Minhas percepções sobre a dimensão afetiva**

Partindo do geral para o específico, inicio minhas considerações tratando da afetividade de maneira geral e de alguns aspectos do questionário para, depois, discutir aspectos referentes a seus elementos constituintes.

No questionário, especificamente nas respostas que Nina fornece às questões três e quatro, a professora deixa claro que sua relação com os estudantes não se baseia somente nos tipos de alunos que eles são (responsável/irresponsável, obediente/desobediente, etc), e, sim, no sujeito como um todo. Seu relacionamento com eles parte da leitura que ela faz de cada um deles (o-outro-para-mim) como um todo, considerando a maneira como esse aluno interage com os colegas e com ela. As questões, já discutidas na categoria anterior tratavam dos elementos que tornariam seu relacionamento com o aluno conflituoso ou amigável. Pude perceber que Nina consegue manter um relacionamento amigável com os alunos que possuem dificuldade de aprendizagem e com aqueles que não demonstram interesse pela aula e pelas atividades. Seu relacionamento só é conflituoso com os alunos que apresentam dificuldade para respeitar as regras de convivência, a meu ver, bastante necessárias em qualquer ambiente.

Ao elencar o mau comportamento como fator preponderante para um relacionamento conflituoso, seguido pela não participação do aluno nas atividades e o mau

desempenho na aprendizagem, Nina, a meu ver, deixa claro que é possível estabelecer uma ligação afetiva com um aluno, mesmo que ele não seja um aluno exemplar. Tal atitude demonstra, acredito eu, uma preocupação com a formação do aluno além dos conteúdos, com sua formação como um sujeito que convive em sociedade, isto é, a meu ver ela consegue julgar as atitudes, sem julgar o sujeito em si, o que, segundo Voli (2002) é uma atitude importante para se desenvolver a empatia.

Além disso, diante das percepções de Nina sobre sua própria afetividade, apresentadas na categoria anterior e considerando que estar ciente das próprias emoções permite ao educador: entender melhor as situações vividas no contexto escolar, o que lhe permite maior envolvimento com e dos alunos e evita a perda de controle em certas situações (GALVÃO, 2003); e trabalhar melhor as habilidades presentes no ensino de inglês como LE, reitero a importância de Nina conseguir perceber aspectos referentes à sua afetividade. Como o objetivo dessa pesquisa não era fazer nenhum tipo de intervenção no contexto pesquisado, isso não foi discutido com a professora participante. Porém, acredito que a leitura do trabalho poderá contribuir para uma reflexão sobre o que ela faz.

É preciso deixar claro que, quando falo de afetividade, não estou me referindo somente a sentimentos ou emoções boas, mas também àquelas não tão agradáveis. As explosões emocionais, isto é, os momentos em que as emoções sobrepõem a razão, ocorrem nos momentos em que há menos capacidade, preparo e conhecimento para lidar com determinada situação (GALVÃO, 2003). Nesses momentos de conflito e explosão emocional da professora também foi possível perceber a responsabilidade de Nina pelas relações interpessoais e sua iniciativa para solucionar os problemas mesmo havendo mudanças no comportamento da professora acarretados por mudanças afetivas. Vale lembrar que, de acordo com Voli (2002), tais atitudes são características presentes em uma pessoa com autoestima elevada. Enquanto professora de alunos pertencentes aos mesmos agrupamentos em que a professora Nina atua, penso que lidar com explosões emocionais em situações de conflito é mais complicado do que lidar com alunos motivados com a aula, com a disciplina, com as tarefas solicitadas e com o professor. Por isso, a partir de agora, descrevo e comento alguns momentos de conflito percebidos durante a observação e gravação das aulas.

Na aula do dia 09 de Março, observei que Nina estava mais séria do que o que costuma ser, seu rosto tinha uma expressão de cansaço e sua voz deixava claro que estava

resfriada. Neste dia, ela não cantou com os alunos como fez nas duas aulas anteriores, e não revisou oralmente os conteúdos estudados até o momento. Estava mais impaciente com os alunos, chamando a atenção deles individualmente, ou seja, chamando o nome de cada um e comentando seus erros, assim como fez com Gabriel:

### **Excerto 25**

*Nina: Gabriel<sup>14</sup>, você está sempre atrasado! ++ Gabriel, concentra na sua tarefa e para de se preocupar com os outros! +++ Aninha, você é outra que está sempre preocupada com a vida dos outros. Preocupa com você e com a sua tarefa. (Observação e gravação, 09 de Março)*

É preciso lembrar que, na entrevista, Nina afirmou que essa era uma atitude que procura evitar e que acredita que não é preciso expor o aluno para a turma. Tal afirmação se faz presente no excerto a seguir:

### **Excerto 26**

*Às vezes assim, não sei se você prestou atenção, mas eu vou lá na carteira "Mas você está aqui ainda?". Daí falo para a criança, para aquela, ELA tem que saber, os outros não precisam saber. Então, eu não tenho isso assim. Eu acho que cria, como que fala? Uma ligação: "Oh, eu estou te dando uma chance", uma+ uma cumplicidade com a criança ali. (Entrevista, 27 de Abril)*

Nina diz que tenta estabelecer uma relação de cumplicidade com a criança, dando a esse(a) aluno(a) a impressão de que está lhe oferecendo uma chance. A chance está relacionada ao fato de chamar ou não a coordenação. Percebo no meu cotidiano que, em crianças desse agrupamento, o respeito (ou medo) pela figura do coordenador ainda é presente e forte, e esse é o motivo de Nina se posicionar dessa maneira.

Comparando os excertos vinte e cinco e vinte e seis, pode-se afirmar que a mudança no comportamento da professora é uma consequência de mudanças em sua afetividade nesse dia. Após o término da aula e da gravação, Nina veio até mim e disse que seu final de semana não havia sido muito bom porque passou muito mal por causa da gripe e por causa da tensão pré-menstrual. Ela afirmou que sua tensão pré-menstrual é muito forte e, por isso, precisa tomar remédios. No entanto, seus remédios acabaram e esse era um dos motivos para ela estar irritada. Esse comportamento diferenciado e o relato de Nina ao final da aula confirmam o fato de que tanto o aluno como o professor são afetados por situações familiares, sociais e

---

<sup>14</sup> Os nomes dos alunos que aparecem neste trabalho são nome fictícios escolhidos pelos próprios alunos no momento do preenchimento do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.

escolares, as quais interferem nos acontecimentos da sala de aula; assim como a afirmação de Vygotsky (2004, p. 39): "nenhum sentimento pode permanecer indiferente e infrutífero no comportamento".

Tal declaração também confirma a ideia vygotskyana e bakhtiniana sobre o sujeito ser social, e a impossibilidade de dividirmos a professora em duas: uma fora da sala de aula, e outra dentro. Mostra que sua afetividade está intimamente ligada ao contexto e aos acontecimentos dos quais ela participa, e isso aparece de alguma forma em suas aulas, mostrando que não somos passivos diante do meio, e, sim, respondentes, nas palavras de Bakhtin (1993). A atitude da professora foi uma resposta à afetividade dela naquele momento, o que, por sua vez, também foi uma resposta aos acontecimentos do seu final de semana.

Ainda nessa aula do dia 09 de março, Nina retirou dois alunos da sala por causa de uma discussão entre eles que se iniciara no momento do recreio, e chamou a coordenadora até sua sala e lhe disse:

### **Excerto 27**

*Ali! É aquele lado ali que não para de conversar!* ((apontando para a fila da parede))  
(Observação e gravação, 09 de março)

O dado mostra a importância dos coordenadores para apoiar o professor em sala de aula, pois, além de ocupar uma posição de autoridade dentro da organização escolar, posição esta reconhecida e respeitada pelos alunos, o sujeito que ocupa essa função exerce, em relação aos acontecimentos dentro da sala, uma posição exotópica, que lhe permite ver a situação como um todo. O coordenador é a pessoa que deveria conseguir ver pela perspectiva da professora e pela perspectiva do aluno, diferentemente do aluno ou da professora que, no momento do conflito, tendem a enxergar somente pelo seu ponto de vista. Wallon, citado por Galvão (2003), afirma que as emoções são contagiosas. Assim, professor e aluno envolvidos em uma situação de conflito de interesses são contagiados por emoções semelhantes, mas o coordenador não, nem pelas emoções de um nem pelas emoções de outro, o que lhe permite, em alguns momentos, obter melhores resultados do que o professor, e ser capaz de completar aluno e professor onde não são capazes. Vejo o coordenador como alguém muito importante e que ajuda bastante o professor nas questões referentes à (in)disciplina, mas creio que Nina

precisa exercer mais sua autoridade de professora e recorrer à coordenação somente em casos mais graves.

O papel do coordenador se evidencia novamente na quinta aula. Neste dia, o aluno Roberto estava bastante agitado, conversando bastante e cantando músicas usando os nomes dos colegas. Logo no início, ele reclamava bastante do fato de ter que estudar e fazer tarefas. Além disso, ele havia levado um brinquedo e passou bastante tempo brincando antes de começar a fazer a tarefa que estava no quadro. Então, quando já havia passado aproximadamente quarenta minutos de aula, ele se levantou e foi até a mesa de Nina com as mãos tapando os ouvidos. Não pude entender o que ele disse à professora, mas, pelo seu modo de gesticular e apontar para os colegas, pareceu que estava reclamando deles. Ela, por sua vez, não lhe disse nada, apenas olhou-lhe com um ar de dúvida sobre o que ele estava dizendo e sorriu, mas não chamou a atenção dos alunos dos quais ele reclamou. Por isso, enquanto ele voltava para o lugar, gritou para os colegas:

### **Excerto 29**

*Roberto: Cala a boca!*

*Nina: Ah não Roberto, pode parar!*

*Roberto: Aí, eu não entendo. Eles você não manda calar a boca, mas quando é eu que falo.*

*Nina: Roberto, você tem cinco minutos para terminar.*

*Roberto: Também não vou fazer mais nada não!* (Observação e gravação, 30 de Março)

Então, ele guardou o caderno e ficou brincando com o boneco que havia levado. Certo tempo depois, quando terminou de olhar o caderno do aluno que estava em sua mesa, a professora levantou e disse: "*Já volto, viu Roberto?*" e saiu. Quando voltou, foi até o aluno Pelé, se agachou perto dele e lhe disse: "*Se eu fosse você parava de conversar com ele, senão vai sobrar para você também*". E fez o mesmo com o aluno Neimar. Então, ela se levantou e pediu ao Roberto seu caderno:

### **Excerto 30**

*Nina: Roberto, pega seu caderno.*

*Roberto: ((continuou em silêncio e brincando))*

*Nina: Ei, eu sei que você escuta. Por que você está fazendo assim hoje?*

*Roberto: ((calado e brincando))*

*Nina: Rober:to! ((balançando a cabeça negativamente))* (Observação e gravação, 30 de Março)

Depois disso, ela voltou para a mesa dela, olhou mais alguns cadernos e chamou o Gabriel e lhe deu o mesmo conselho que deu para Neymar e Pelé. Alguns minutos depois, a coordenadora apareceu. No entanto, ela não foi logo chamando a atenção do Roberto. Ela fez parecer que estava olhando a atividade de todos na sala, passando de fila em fila e olhando os cadernos até chegar à carteira dele. Então, ela se abaixou e conversou com ele em um tom bem baixo sobre a tarefa, o que não pude compreender muito bem. Ela o convenceu a pegar o lápis e o caderno, mesmo ele estando relutante. Pegou na mão dele e o convenceu a conversar com ela fora da sala. Depois de alguns minutos, ele voltou e fez a tarefa.

A situação expressa nos excertos vinte e nove e trinta confirma a importância do coordenador como sujeito ocupante de uma posição exotópica, o que lhe permite e, a meu ver, facilita ser empático tanto com o professor quanto com o aluno e confirma sua importância para ajudar o professor na solução de conflitos na sala. Também comprova o caráter contagioso das emoções, pois, devido a uma situação conflituosa, o aluno, que já estava irritado, se irritou ainda mais com ela, o que gerou um comportamento hostil dele, que, por consequência, gerou um comportamento também hostil dela. O acontecimento teve consequências diretas na forma de o aluno lidar com a atividade, o que nos remete a Leite (2008), para quem as relações que se estabelecem em sala de aula entre os sujeitos e os objetos de conhecimento e o posicionamento dos alunos diante das atividades sofrem grande determinação da afetividade.

Além disso, é possível notar que Roberto foi capaz de perceber que Nina possui um comportamento diferente com ele, ou seja, ele percebeu que o seu eu-para-o-outro suscita um outro-para-mim da professora diferente do que os outros alunos suscitam. O comportamento diferenciado de Nina com ele é perceptível em todas as aulas. É visível o fato de que a professora procura manter um certo distanciamento dele, evitando até mesmo chamar sua atenção, como faz com os outros, o que demonstrou a ele uma certa diferença de tratamento em relação aos colegas. Por isso, sua fala "*Aí, eu não entendo. Eles você não manda calar a boca, mas quando é eu que falo*". E ela fala sobre isso na entrevista:

### **Excerto 31**

*[...] Agora a questão do Roberto é ele::, a gente já:: porque quando eu comecei o ano já me falaram dele. Que ele tem já acho que uns problemas, assim, além né? Então, é melhor não bater de frente com ele porque senão ele quebra a sala. ((risos)) (Entrevista, 27 de Abril)*

Nina justifica seu posicionamento diante desse aluno por meio do conhecimento de atitudes violentas já apresentadas por ele na escola, o que faz com que ela sinta certo medo de chamar a atenção dele. O aluno realmente apresentou mudanças repentinas de comportamento e humor, mas não atitudes violentas até a finalização das observações. Tudo isso evidencia o poder da língua sobre nós. Falaram sobre ele para Nina assim que ela começou a trabalhar na escola no período matutino, o que a deixou insegura em relação a ele, em relação a como agir com ele. Ela internalizou as palavras alheias sobre ele, e as tomou para si, apropriando-se delas (BAKHTIN, 1997). A leitura que ela fez dele (o-outro-para-mim) teve influência do modo como os outros professores já o viam.

O comportamento de Nina com esse aluno específico me remete a Marchand (1985, p. 14), para quem "o mesmo mestre, frente a todos os seus alunos, não estabelece com cada um deles o mesmo diálogo, que estará impregnado, ora por uma compreensão recíproca ou um acordo perfeito, ora por uma hostilidade surda, sem que ele tenha mostrado dois rostos diferentes". Nina realmente se posiciona de maneira diferente com Roberto: não dá muita atenção para suas brincadeiras e seus comentários não pertinentes à aula, não exerce sua autoridade de professora com ele da mesma forma que faz com os outros, o que não indica que não o faça, pois ela chama sua atenção procurando sempre utilizar um tom mais brando; não dá muita atenção para os seus pedidos para responder à atividade no quadro. Ela não deixa de cobrar as atividades, de cumprir o seu papel de professora com ele, o que demonstra uma vivência ética de sua afetividade em relação a ele, mas o faz de maneira diferente, o que o próprio aluno já percebeu. Isso também é perceptível por meio de expressões faciais, olhares, movimentos com a cabeça, os quais têm significado porque tudo, dentro de um contexto, adquire valor semiótico segundo Bakhtin (2006), pois ele considera linguagem como sendo todos os contextos possíveis de usos de cada forma da língua e que tudo, respiração, movimentos do corpo, mímica etc, dentro de um contexto e entre indivíduos socialmente organizados, pode ser usado como forma de expressão.

Tais comentários não são uma crítica ao comportamento de Nina em relação ao Roberto, são apenas uma análise do que eu percebi, pois assim como Freire (1996), acredito que o professor não tenha obrigação de gostar de todos os seus alunos. Ele tem, sim, o dever de honrar seu compromisso com o educando enquanto professor, assumindo uma postura

respeitosa e ética com o aluno e com sua afetividade. E essa é a atitude de Nina: ela olha o caderno dele, cobra a finalização das atividades, chama sua atenção quando apresenta comportamentos indevidos, mas sempre respeitando os limites de seus sentimentos e sua opinião em relação a ele. A meu ver, Nina evita ter uma relação mais próxima com ele por uma questão de afinidade. Considerando meus oito anos de experiência na mesma rede de ensino de Nina, acredito que essa situação é comum e penso que a postura dela é ética porque em uma sala com quase trinta alunos e com duas horas de aula por semana é possível ignorar um aluno, caso o professor assim decida. Em uma atitude não ética, Nina poderia simplesmente fingir que não está percebendo as situações de conflito em que Roberto se envolve ou mesmo ignorar o fato de ele não finalizar algumas atividades, pois já vi isso acontecer.

A influência dos discursos dos quais participou fica novamente visível, a meu ver, em sua resposta à questão nove do questionário, a qual perguntava sobre como ela se sentia sendo professora de língua inglesa em uma escola pública:

### **Excerto 32**

*Tranquila em relação aos alunos e o ambiente escolar. Às vezes, frustrada por não poder aprofundar meus conhecimentos, nem exigir mais dos alunos. (Questionário, 09 de Fevereiro)*

Para mim essa ideologia de que não pode "exigir mais dos alunos", como todo ponto de vista, é criada por meio da participação em diferentes discursos e práticas alicerçadas nesse mesmo discurso, ou seja, não são palavras somente dela, o que evidencia a construção dialógica do sujeito e dos discursos que ele utiliza. O excerto também mostra tanto o poder de refletir a realidade, como o de refratar que a língua possui, isto é, ela reflete a ideologia (o modo de pensar de quem fala) e refrata (interfere) na realidade por meio do comportamento que surge dessa ideologia, como não poder "*exigir mais dos alunos*". No entanto, também é preciso lembrar que somos responsáveis pelas compreensões que construímos, uma vez que "a última palavra pertencerá sempre à nossa consciência e não à consciência do outro" (BAKHTIN, 1993, p. 37), sem alibi para agirmos a nossa maneira. Além disso, o signo "pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico etc. Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica", isto é, verdadeiro, falso, correto, justificado, bom etc. Assim, tanto o que foi dito a Nina sobre Roberto quanto o que passou

por sua compreensão e, por conseguinte, recebeu dela um determinado valor, uma entonação dela, por exemplo, a tornam também responsável por esse discurso a partir do momento que os usa. Eu, enquanto professora, acredito que só não posso exigir dos alunos quando não lhes ofereço nada, quando não lhes ofereço suporte para responderem às minhas cobranças. Caso contrário, penso ser dever do professor exigir e cobrar de seus alunos, principalmente os alunos de escola pública que, em inúmeras situações, necessitam de ferramentas para vencer as diferenças sociais.

Outro momento em que é possível ver nitidamente a interferência da afetividade na vida da sala de aula é durante a observação e gravação da quarta aula no dia 23 de março. Neste dia, Nina entrou na sala bastante irritada e impaciente. Retirou um aluno da sala, creio eu, por algo que aconteceu no caminho da quadra, onde os alunos fazem fila após o recreio e aguardam a professora para buscá-los e levá-los até a sala de aula. Após retirá-lo disse:

### **Excerto 33**

*Cansada de menino problemático. É sempre assim, os bons pagam pelos maus. São sempre os mesmos. Vamos ver se essa geração melhora. Eu não quero brigar com ninguém que não merece, mas eu vou brigar. Pelo menos uma consequência tem que ter.* (Observação e gravação, 23 de março)

Nesse dia, notei que a professora parecia cansada de chamar a atenção dos mesmos alunos e impaciente com as perguntas do aluno Roberto. No excerto acima, Nina utiliza a língua para se dirigir ao outro, se expressar em relação ao outro e não somente para o outro, o que, segundo Bakhtin (2006), é a natureza da língua. Ela não está apenas desabafando em voz alta, somente para eles ouvirem, ela fala porque suas palavras estão expressando sua opinião sobre alguns alunos da D2, se dirigindo a eles e em relação a eles.

Ao final da aula, após o término da gravação, ela relatou que teve problemas na aula que ministrou antes do recreio na turma do 6º ano, com um aluno especial. Segundo ela, "*perdia tempo*" preparando uma atividade de acordo com o nível dele, e ele não fazia e rasgava a tarefa. Também disse que os outros alunos também não '*queriam nada com nada*'.

Nina também relatou que estava irritada devido a alguns acontecimentos na escola. A equipe gestora a escolheu para ser madrinha da turma do 6º ano, e ela não queria. A meu ver, essa irritação se fez presente porque os fatos estão diretamente ligados a coisas que são

importantes e quistas por ela e coisas que não são importantes e não desejáveis, isto é, Nina se preocupa com o interesse e aprendizagem dos alunos, mas não demonstrava interesse em ser madrinha de uma turma com a qual não tem uma boa ligação afetiva. A madrinha de turma, geralmente, é uma escolha da turma. Tal escolha orienta-se pela existência de afinidade (simpatia) entre a turma e a professora, uma ligação que, do meu ponto de vista, ocorre em mão dupla, isto é, tanto dos alunos em relação à professora quanto da professora em relação a turma. Na situação mencionada acima, a escolha não foi feita pelos alunos do sexto ano, mas pela equipe diretiva, o que dá uma ideia de imposição. Ser madrinha de turma não tem relação com o processo de ensino-aprendizagem, mas acarreta certo trabalho burocrático para a professora, como ajudar os alunos a organizar eventos e arrecadar dinheiro para a formatura simbólica no final do ano, o que requer uma disposição da docente, disposição que surge de uma motivação. Nina já havia mencionado falta de empatia com essa turma, daí sua falta de motivação para ser sua madrinha. Portanto, o comportamento da professora está permeado de valores e sentimentos que atingem o aluno diretamente ou indiretamente (LEITE, 2008).

Além disso, nessa mesma aula, percebi que uma das alunas, Aninha, a qual costuma ser bastante participativa, estava apresentando um comportamento bastante diferente. Não estava cantando, não informou o término da tarefa e estava se recusando a mostrar o caderno para a professora.

Nina me explicou, durante a aula, que, na semana anterior, ela precisou entrar na turma D2 para substituir uma professora que não pode ir. Foi nessa aula que ocorreu o problema com a aluna Aninha. Nina não forneceu muitos detalhes, mas disse que a aluna chamou sua atenção, em tom alterado e apontando-lhe o dedo, dizendo que ela deveria ter interferido mais em um problema sobre o qual reclamava para a professora. E esse era o motivo da mudança de comportamento da aluna em relação à aula e à Nina. Portanto, mais uma vez a afetividade interfere no posicionamento de um aluno frente à professora e à disciplina.

Ainda na aula do dia 23 de Março, Aninha precisou ser levada à coordenação porque se envolveu em uma briga durante a aula. Enquanto a aluna estava na coordenação, Nina encontrou em sua mesa um bilhete que dizia "*Professora Nina, não quero que você olha na minha cara*". Então, ela saiu e levou o bilhete à coordenação. Quando voltou, mostrou ao irmão da aluna, que estuda nessa mesma turma, e disse:

### **Excerto 34**

*Não vou admitir falta de respeito. E pode falar para o seu pai o que aconteceu!++ Parece o capeta mesmo! Só no dia que a gente não está boa que acontece essas coisas!* (Observação e gravação, 23 de março)

Primeiramente, acredito que o fato de Nina falar dessa maneira, mesmo sabendo que está sendo observada e gravada, demonstra que está sendo autêntica e que é o seu modo agir. Em segundo lugar, em muitas situações e envolvimento emocional, o professor utiliza uma linguagem mais direta para chamar a atenção da turma e conseguir ministrar a aula. Enquanto pesquisadora e ocupando uma posição exotópica, sem as emoções geradas pela participação direta na situação, acredito que isso não deveria acontecer. Não assumo com isso uma postura de julgamento da atitude de Nina, nem tampouco uma visão utópica de que o professor deve ser perfeito. Apenas creio que devemos tentar chegar o mais perto possível da teoria e ser o melhor que pudermos, pois, enquanto professora entendo a atitude de Nina. Além disso, a palavra "capeta" não se referia à aluna, mas à situação.

O fato de Nina já estar irritada e frustrada com sua aula anterior a levou a essa reação diante da atitude de Aninha. Acredito que se a situação fosse outra, o estado emocional da professora seria outro e sua reação poderia ser a de perceber tal atitude da aluna como uma infantilidade característica de crianças nessa faixa etária. A atitude de Nina confirma que uma das consequências da emoção é a redução das capacidades cognitivas do indivíduo, o que compromete sua atuação (ALMEIDA, 2012) e sua maneira de falar, pois, em outras situações de conflito, discutidas posteriormente, em que suas emoções não parecem estar abaladas, sua reação é outra, mais racional, isto é, ela analisa melhor a situação, refletindo sobre ela. Assim, saber realmente como deve agir corretamente não significa necessariamente agir assim, pois o pensamento se torna impotente diante de inclinações emocionais (VYGOSTKY, 2004). Por isso, o fato de conhecer alguns comportamentos típicos de crianças do agrupamento D não impede que ela se irrite com eles em situação de conflito.

Minutos depois, quando a coordenadora foi à sala para obter mais informações sobre o ocorrido, Nina disse:

### **Excerto 35**

*Nina: Ela está atrevida, respondona e brigando com os colegas.  
Roberto: Tia, a senhora está vermelhinha de raiva!*

*Nina: Na sua casa, quem é mais bravo? Seu pai ou sua mãe? ((se dirigindo ao irmão de Aninha))*

*Naldo: Meu pai.*

*Nina: Então, fala para ELE vir. (Observação e gravação, 23 de Março)*

Em algumas situações, é comum chamarmos os responsáveis do aluno para resolver problemas de indisciplina e de falta de compromisso com a vida escolar. E, em alguns casos, pode acontecer de não ocorrer melhora no comportamento do aluno, mesmo depois de várias conversas com um dos responsáveis, pois raramente aparecem os dois, o pai e a mãe. Então, nessa situação ou quando o aluno reconhece melhor a autoridade do outro responsável, pedimos a presença dele, como uma tentativa de melhorar a situação. No entanto, a decisão de Nina pedir que o pai da aluna fosse à escola foi baseada somente na sua afetividade daquele momento, pois, até o presente momento, os pais da aluna não haviam sido chamados.

Os pais foram informados e a escola decidiu que ela ficaria sem recreio por uma semana. Ao final da aula, Nina permitiu que os alunos brincassem ou conversassem no tempo que sobrou, atitude que, até então, não havia sido observada, pois Nina sempre fazia uma brincadeira relacionada ao conteúdo estudado, como forca com o vocabulário da aula. Um dos alunos disse:

### **Excerto 36**

*Mateus: Tia, vamos brincar?*

*Nina: Não. ((fazendo um gesto de negação com a cabeça e expressando indisposição e cansaço)). (Observação e gravação, 23 de Março)*

Nesse excerto, é visível que ao final de uma manhã com quatro aulas um tanto quanto conturbadas, a professora está esgotada.

Os acontecimentos dessa aula do dia 23 de março são uma prova do dialogismo contínuo em que vivemos, pois comprovam que as reações afetivas são respostas aos acontecimentos vividos no contexto em que estamos inseridos. E tais respostas têm como consequências novos atos e novos enunciados, que, neste caso, são as falas, o comportamento alterado da professora e o modo diferente de lidar com os imprevistos, o que, por sua vez, gera novos atos dos alunos. O fato de a professora estar muito irritada com os alunos da outra turma e com alguns dessa turma, fez com que agisse e falasse de forma mais impulsiva,

ficando evidente a predominância da emoção sobre a razão nesses momentos e contágio das emoções por meio da interação.

Em outra situação de conflito, a resposta da professora foi diferente, o que gerou respostas mais amenas do aluno envolvido. Na oitava aula, a professora parecia estar tranquila. Foi até a aluna Aninha e conversou sobre o castigo, procurando uma aproximação com a aluna, tentando, ao que me pareceu, acabar com o mal estar que ficou entre elas. Tal atitude é condizente com uma declaração feita por ela na entrevista:

### **Excerto 37**

*Uma professora humana. Eu me preocupo com as questões pessoais dos alunos, se está triste, se está doente, se está chorando, se brigou, vamos fazer as pazes, vamos conversar, vamos resolver essa situação. Então, me preocupo, eu acho que eu não sou + poderia dizer que eu sou uma professora educadora, uma professora uma pouco mãe. Até porque eu sou mãe mesmo. (Entrevista, 27 de abril)*

Depois disso, a aluna lhe enviou uma cartinha dizendo-lhe que Nina era linda e que queria ser amiga dela. Disse também que estava preocupada porque a greve iria interromper a amizade delas. A atitude da professora mudou o rumo da relação das duas, o que indica que, em muitos momentos, é o professor quem pode conduzir a relação com o aluno (MARCHAND, 1985). Acredito que o aluno também pode mudar o rumo da relação quando toma iniciativa, principalmente quando o aluno é mais velho e possui maior maturidade. Porém, é preciso considerar que se trata de uma criança. Por isso, penso que se Nina, que é uma adulta com funções superiores, com percepção e análise, já desenvolvidas, não tivesse se aproximado de Aninha na aula seguinte ao problema, provavelmente a relação entre as duas estaria comprometida e, conseqüentemente, a relação da aluna com a disciplina de inglês.

Nessa aula do dia 13 de abril, Nina, depois de relembrar o vocabulário referente ao material escolar, fez um ditado das palavras referente ao vocabulário que eles tinham estudado até ali. É necessário considerar que o objetivo principal do agrupamento D é aquisição de vocabulário e fixação do mesmo. De acordo com as diretrizes curriculares, há outros objetivos para línguas estrangeiras como: compreender como a língua estrangeira pode ser adquirida e ampliada nos contextos sociais; identificar estratégias de aprendizagem que mais efetivamente contribuem no processo de aquisição do idioma estrangeiro; desenvolver as habilidades de leitura, escrita, compreensão auditiva e fala e relacionar as vivências pessoais e

o conhecimento adquirido, em outras disciplinas escolares, ao processo de aquisição do idioma estrangeiro, desenvolvendo a autonomia e o senso crítico. Tais objetivos orientam o ensino de língua estrangeira nos três agrupamentos (D, E e F) do ciclo II, mas os professores têm autonomia para elencar os conteúdos e a metodologia que acharem pertinentes para atingir os objetivos. Nas escolas em que trabalhei, é comum estabelecer a aquisição de vocabulário como prioridade para o agrupamento D, o que, a meu ver, não impede a utilização de frases, textos e situações de comunicação.

Antes do início do ditado, Roberto disse em um tom que a professora não pode ouvir: "*Nunca tive um dia tão pior!*". E, durante o ditado, perguntou:

### **Excerto 38**

*Roberto: Tia, depois a gente pode desenhar?*

*Nina: Nãaaoo. Não é para desenhar, é para escrever.*

*Roberto: Tia, é só escrever, escrever, escrever, escrever.* ((em um tom que a professora não ouviu)) (Observação e gravação, 13 de abril)

Embora Roberto reclame que só escreve durante a aula, não percebi essa reclamação por parte dos outros alunos. Quando a professora anunciou que fariam um ditado em inglês, os alunos demonstraram surpresa e espanto por terem de fazer um ditado em inglês. Quando se fala em ditado, é comum nos remetermos à prática tradicional de ensino, à cópia pela cópia. No entanto, não vejo a utilização do ditado na aula de Nina dessa maneira ou como uma demonstração de falta de criatividade, pois ela o utiliza como uma ferramenta de fixação do vocabulário estudado, tanto da pronúncia quanto da ortografia. Além disso, para realizar um ditado em inglês, é preciso lidar com a ideia que os alunos têm de que eles não sabem inglês, de que é muito difícil. A correção foi feita com a participação voluntária dos alunos para escrever as palavras no quadro, o que os motivou bastante. Dessa forma, a atividade sai de sua forma comum que é ser passada pelo professor, ser respondida pelo aluno no caderno e corrigida pelo professor, e coloca o aluno em uma posição um pouco mais ativa. Entretanto, tal prática não focaliza a língua em uso, isto é, uma língua como discurso, isto é, uma língua que, de acordo com a teoria bakhtiniana, sempre se dirige a alguém e/ou em relação ao outro e que o locutor utiliza para sanar suas necessidades enunciativas em um determinado contexto. Para Bakhtin (2006), língua é um fato social cujas bases estão fundadas nas necessidades de comunicação.

Após o término e correção do ditado feita no quadro, ele pergunta:

*Roberto: "Tia, agora o que a gente vai fazer?"*

*Nina: Aula.*

*Roberto: Ah nem, mais outra coisa de aula!*

*Nina: A vida não é feita só de coisa boa mesmo não ((em tom bem sério)).* (Observação e gravação, 13 de abril)

É possível que uma pessoa fora do contexto em que Nina está inserida se assuste com essa fala da professora e defenda que ela não deveria ter falado dessa maneira com uma criança de dez anos. No entanto, como pesquisadora e como professora não percebi grandes problemas na fala de Nina e não percebi nenhuma reação do aluno a ela. Além disso, acredito que há uma visão incoerente com a realidade do que uma criança de dez anos faz e fala dentro da sala de aula. Uma criança de dez anos de hoje está muito distante do estereótipo de criança inocente de anos atrás. Além disso, somos seres sociais, respeitamos regras de convívio e não fazemos tudo o que queremos no momento em que queremos, tampouco fazemos somente o que nos agrada. O objetivo da escola é ensinar e preparar para a vida em sociedade. Percebo no meu dia-a-dia de professora de inglês na rede pública de Goiânia que a escola tem cumprido precariamente o papel de preparar para a sociedade. Pelo contrário, ela tem sido um instrumento para manter as pessoas onde elas estão, sem poder para mudar suas realidades ou para questioná-las porque o mundo criado para o aluno dentro da escola não é o que se apresenta fora dela. Na escola, o aluno poucas vezes é punido ou responsabilizado por seus erros, sejam eles pequenos, como tarefas não feitas, sejam eles graves como agressão verbal ou física ao professor; o aluno muda de agrupamento sem saber o conteúdo e até mesmo sem saber ler ou escrever; suas faltas são amenizadas por sua história de vida ( o pai que está preso, a mãe que é usuária de droga, o bairro onde mora etc). O mundo fora da escola não é exatamente esse: se a nota mínima para passar em um concurso ou para adquirir carteira de motorista é cinco, não se passa com uma nota quatro e meio; um concurso público não leva em consideração sua história de vida; se não cumprimos nossos deveres ou desrespeitamos nossos chefes, somos punidos etc. E digo, com certeza, que a minha resposta para Roberto teria sido a mesma de Nina porque acredito que o meu aluno da escola pública precisa entender que ele também é responsável pelo rumo que sua vida vai tomar.

Provavelmente Nina não pensou em tudo isso quando respondeu Roberto, mas sua resposta vem de sua formação, de situações vividas por ela.

Admito minha empatia por Nina, pois vivencio a mesma realidade dela. Além disso, acredito que é preciso uma descrição mais viva e real de como é ensinar alunos de escolas públicas, isto é, ouvir esse professor realmente de forma empática. Não defendo uma educação pobre ou uma aula pobre para os pobres, mas defendo ouvir o professor da escola pública considerando que a realidade dele é muito diferente do que está posto na academia e do ideal.

Após ter reclamado, Roberto guarda o caderno e começa a brincar com recortes de papel que está fazendo. Ela só percebe quando passa perto da carteira dele para colar um cartaz na parede. Então, ela diz:

### **Excerto 39**

*Nina: Uai, o que é isso? + Você terminou de copiar do quadro? + Você terminou de copiar lá do quadro o: Batmam? (( com as mãos na cintura e rindo))*

*Roberto: (( em silêncio, brincando com a folha))*

*Nina: Guarda isso ... ((em um tom mais baixo e incompreensível))*

*Roberto: E alguém tem que fazer tarefa e ganhar o que na vida? Nada né?!*

*Nina: O que você tem que está irado da vida? ((achando graça)) Meu Deus! ((sorrindo)) Essa foi boa!! Mas e ai hein? Você acha que que + Tem coisa que a gente ganha a longo prazo.*

*Roberto: ((muito irritado, faz sons não incompreensíveis imitando o ritmo da professora falar)). Essa bruxa aí! ((olhando para ela))*

*Nina: Quem é a bruxa?*

*Roberto: Você mesmo!*

*Nina: Ah é assim? Então, agora a bruxa vai fazer a + como que chama? + A mágica. ((sorrindo e fazendo gestos com as mãos como se estivesse fazendo mágica até sair da sala)) (Observação e gravação, 13 de Abril)*

Alguns instantes depois, Nina volta com a diretora da escola, que entra na sala e se senta na cadeira próxima ao Roberto e conversa com ele. Não foi possível ouvir nitidamente a conversa dos dois, mas percebi que ela pediu a ele para pegar seu material e fazer a tarefa na sala dela. Ele argumenta que a tarefa está no quadro, e ela diz que depois pega o caderno de um colega para ele. Quando está saindo, a diretora pergunta à professora se tem a tarefa em uma folha e ela responde: "*Não, porque é na sala que é lugar de fazer né?*". Com alunos como Roberto ou situações de conflito mais intensas, é recomendação da escola chamar a coordenação. Essa é uma maneira de ajudar a resolver o problema e de resguardar e dar respaldo ao professor caso os pais do aluno envolvido façam alguma reclamação sobre o acontecido.

Logo em seguida, fala para a turma:

#### **Excerto 40**

*Nina: É cada uma que me acontece. Eu vou ali resolver um problema do menino que me chama de bruxa, e o outro aqui vai e bate no outro. Mas é demais né? + É demais, não fazer tarefa e++".*

*Aninha: Tia, ele sempre foi assim.*

*Nina: Não é ele sempre foi assim não. Isso é desculpa? (Observação e gravação, 13 de abril)*

Diferentemente da maneira como reagiu com o bilhete agressivo de Aninha, nesse dia Nina apresentou uma reação mais amena, ou podemos dizer mais racional, isto é, ela conseguiu analisar a situação e tomar a melhor decisão. Ela conseguiu analisar a situação e planejar a melhor maneira para lidar com o problema. Portanto, Leite (2008) tem razão ao afirmar que as decisões pedagógicas e o comportamento do professor são, em parte, planejados e, em parte, resultados de situações imprevistas do cotidiano escolar, são permeados por intenções, crenças, valores, sentimentos e desejos, o que afeta diretamente o aluno (LEITE, 2008).

Alguns minutos depois ele volta para a sala de aula, e, depois do aviso que a professora estava dando, ela diz:

#### **Excerto 41**

*Nina: Gente senta, que o Roberto quer falar uma coisa na frente de vocês. ((sorrindo e arrumando o cabelo)). Pode falar Roberto. Fala Roberto: Eu não sou?*

*Roberto: Bruxa. ((rindo))*

*Nina: Eu sou uma?*

*Roberto: Princesa. ((rindo))*

*Nina: Então, está bom!! ((sorrindo e passando a mão no cabelo))*

*Gabriel: ((incompreensível))*

*Nina: É lógico? E sou bruxa por acaso? Eu faço feitiço? ((em tom de brincadeira)) (Observação e gravação, 13 de abril)*

A própria Nina admite que sua reação mais amena nesse dia se deu pelo fato de ela estar de bom humor:

#### **Excerto 42**

*Nina: Igual, aquele dia, ele me pegou num dia bom. Se eu tivesse na tpm e ele me chamasse de bruxa, ah:: o negócio ia pegar fogo.*

*P: Eu me surpreendi com você!*

*Nina: Mas eu ri porque aquele dia eu estava de boa, porque se não tivesse.* (Entrevista, 27 de abril)

Essas situações de conflito, assim como as outras já discutidas, nos mostram a capacidade que a dimensão afetiva tem de influenciar o comportamento e prática docente da professora. Esses conflitos também comprovam a resposta de Nina ao questionário, segundo a qual o elemento que mais torna seu relacionamento com o aluno conflituoso é mau comportamento, seja na maneira de lidar com ela ou na maneira de lidar com os colegas. Afinal, nenhum dos problemas ocorreu por falta de participação nas atividades ou por fraco desempenho na aprendizagem, os quais, segundo Nina, estão em segundo e terceiro lugar respectivamente.

A partir dessas considerações sobre a dimensão afetiva da professora participante, passarei a discutir minhas percepções sobre os elementos que a compõe.

### **3.2.2 Minhas percepções sobre autoestima**

Partindo do pressuposto teórico adotado nessa pesquisa sobre o construto autoestima, o que é uma avaliação que cada um faz de si e que é composta por motivação, competência, integração, autoconceito e segurança, minhas percepções sobre a autoestima de Nina tentam evidenciar o que percebi sobre cada um desses elementos nos dados coletados.

De modo geral, a professora se demonstrou solícita para responder ao questionário e suas respostas transpareceram, a meu ver, sinceridade. Inicialmente, o que me chama a atenção é a resposta que Nina deu às questões um e dois. Essas questões foram comentadas na primeira categoria sob a perspectiva da professora e referiam-se às motivações que levaram Nina a optar pela docência e a se manter nela nessa ordem, mas, agora, serão comentadas sob a minha perspectiva.

Para a primeira pergunta, a professora forneceu a seguinte resposta:

#### **Excerto 43**

*No início, o gosto pela língua inglesa e, depois, a possibilidade de um trabalho estável ( o fato de ter me formado em um ano e prestar o concurso para a rede municipal de Goiânia logo em seguida).*(Questionário, 09 de Fevereiro)

Nessa resposta, o que chama a minha atenção é o fato de ela não mencionar como motivação o gosto por ensinar, o gosto por ministrar aulas. Chamou a minha atenção porque há outras possibilidades para trabalhar com a língua inglesa e para se conseguir um trabalho estável que não seja a docência. Isso me faz crer que ela foi levada à docência por outras razões, o que fica um pouco mais claro em sua resposta à questão dois.

#### **Excerto 44**

*É a minha formação, é o meu trabalho. É o que eu sei fazer. Gosto da convivência com os alunos e a oportunidade de conhecer pessoas e criar laços. Acho que gosto de ensinar. É bom quando se vê o resultado de um trabalho. E claro também pela questão financeira, a proximidade da minha casa e a continuação de uma carreira.* (Entrevista, 27 de Abril)

O trecho *É a minha formação, é o meu trabalho. É o que eu sei fazer* deixa a impressão de que ela se mantém na docência porque não se vê mudando de profissão nesse ponto de sua vida, como se estivesse conformada com algo já estabelecido. Sendo uma professora que já está com mais de quinze anos de atuação, sua fala deixa transparecer uma certa acomodação e/ou estabilidade. Mudar de profissão significa recomeçar a estudar, se inserir em um novo campo de trabalho, e creio que ela não está disposta a isso. Além disso, sendo ela mãe, talvez fatores motivacionais extrínsecos não relacionados ao ambiente escolar, como a estabilidade de um serviço público, a proximidade do trabalho de sua casa e continuação de uma carreira pesem mais do que fatores motivacionais intrínsecos.

Voli (2002) afirma que é a motivação que faz nossa atuação ser ou não oportuna, necessária ou inevitável, e Fiamenghi Junior (2001) afirma que um comportamento motivado proporciona uma melhor regulação do homem com o meio, pois é organizado em relação à situação e ao objetivo. Portanto, creio que Nina não vê a troca de profissão como algo oportuno, necessário ou inevitável. Pelo contrário, é algo que ela considera evitável. Isso gera um comportamento organizado em relação à situação e ao seu objetivo: se manter em um serviço estável com garantia de remuneração, o que é a sua motivação.

Desta forma, acredito que nesse contexto de pesquisa, nesse contexto sócio-histórico em que a professora vive, sua motivação geral para se manter na profissão seja guiada mais por fatores extrínsecos do que intrínsecos. Levanto tal suposição partindo de dois princípios

teóricos adotados nesta pesquisa: o conceito bakhtiniano de língua como discurso, ou seja, uma língua viva que é falada pelo sujeito e que fala esse sujeito; e o de sujeito respondente, responsável e datado. Em uma língua viva, o sentido do enunciado não está somente no enunciado em si, mas também no contexto em que ele foi produzido; e um sujeito respondente responde responsabilmente ao meio e à época na qual está inserido. Portanto, levo em consideração o contexto social, histórico e econômico em que nos encontramos, no qual conseguir um emprego e se manter nele não tem sido uma tarefa muito fácil, e o fato também de Nina ter uma família que precisa manter. Neste contexto, se manter em um emprego estável é uma resposta responsável de Nina.

Além disso, minha opinião parte da minha posição exotópica em relação à professora participante, o que me permite ter um excedente de visão que me ajuda a completar o outro exatamente onde ele não pode ou não consegue, que me permite vê-la de forma mais ampla e estabelecer um diálogo entre o que ela consegue ver e o que eu consigo ver.

Já nas aulas, é possível ver que a professora demonstra motivação específica, ou seja, demonstra motivação para planejar as suas aulas. Isso ficou evidente durante a observação e gravação das aulas por meio das atividades desenvolvidas pela professora e suas atitudes. É visível, por exemplo, na segunda aula, em que Nina inicia a aula cantando com os alunos uma música cujo título era "*What is your name?*". Além de cantar, ela utilizou um dos brinquedos que estava em uma prateleira no canto da sala como instrumento de percussão para dar ritmo à música. Depois disso, continuou revisando os conteúdos já estudados. Essa aula e as outras que se seguiram deixaram claro que a música é um recurso bastante utilizado por ela, pois ela canta com os alunos mais duas músicas, uma sobre os números chamada "*Let's count!*" e outra sobre *boys and girls*.

No trecho abaixo, retirado da entrevista, perguntei-lhe sobre o uso que ela faz da música:

#### **Excerto 45**

*Nina: Gos::to. Apesar de não saber cantar bem, eu gosto ((risos de ambas)). Sou desafinada muito.*

P: Então, é uma coisa que te motiva, que você acha que motiva os meninos também?

*Nina: Eu acho que motiva porque a música, ela entra. Ela não sai da memória tão rápido como uma outra coisa ali que você leu, né?*

P: Acho bom que, de vez em quando, você pega uns objetos ((se referindo a objetos que a professora pega em meio à aula)) e batuca, cantando.

*Nina: É:: Para animar o negócio.* (Entrevista, 27 de abril)

Isso demonstra seu gosto pela música e sua opinião de que a música ajuda no processo de aprendizagem dos alunos. Provavelmente, esse uso da música surgiu como resultado e resposta a uma interação racional e emocional com a música e com discursos sobre seu uso em sala de ensino de LE, o que transforma sua motivação para o uso da música e o uso em si em atitudes ativamente responsáveis. De acordo com Bakhtin (1993), tais atitudes estão relacionadas a valores atribuídos a algo. Assim, ambos os fatores, gosto e conhecimento, são motivadores desse tipo de prática. Tal fato também nos remete a Arnold e Brown (2005) para quem a motivação é o que "energiza" o comportamento e é guiada por forças internas, como desejo, interesse, vontade e objeto (fonte de satisfação interna), que aqui seriam o uso da música, como uma força interna, e o cumprimento dos conteúdos programáticos como objeto.

Além disso, houve nessa mesma aula, a leitura de um livro infantil sobre Barney e seus amigos números em inglês. Nina fazia a leitura de maneira bem teatral, encenando e mudando suas feições de acordo com o que lia e mostrava as páginas para seus alunos. Ela também levou um filme com trechos das animações da Disney que tratavam dos números. Tudo isso parte de uma motivação específica que orienta seu comportamento.

Acredito que essas atividades são elementos comprovadores de sua motivação específica porque são atividades que, a meu ver, demandam disponibilidade, interesse e gosto para serem executadas, pois necessitam ser planejadas e organizadas, o que é observável em outras atividades semelhantes em outras aulas, como a construção de um arco-íris com os alunos para o estudo das cores, a presença de cartazes sobre os conteúdos nas paredes da sala, a utilização de diferentes materiais pedagógicos, como cartões, filmes etc.

Além disso, a preocupação com o outro (o aluno) e sua aprendizagem faz com que o uso da música nas aulas não seja arbitrário, isto é, que ocorra somente porque ela gosta, mas porque ela acredita ser um elemento facilitador da aprendizagem do aluno e porque desperta a motivação do aluno também para aprender, tendo em vista que as músicas possuem sempre relação com o conteúdo estudado.

Outro aspecto observado foi o fato de Nina elaborar as atividades que passa para os alunos no quadro no momento da aula. Ao contrário do que parece, isso não transpareceu falta de planejamento das aulas a serem ministradas, pois a professora trazia o material que necessitava para o restante da aula, como as atividades fotocopiadas, os cartões de acordo com o tema da aula, revistas para recortes, papéis para colagem, filmes etc. Acredito que o fato de ela não elaborar com antecedência as atividades que iria passar no quadro ou de não seguir as atividades prontas de algum livro didático, já que o agrupamento D não recebe livro didático da prefeitura, pode ser considerado um indicador de segurança em si mesma e nos conhecimentos que possui sobre a língua inglesa. Também pode indicar que a professora cria as atividades, ou a quantidade de atividade, de acordo com o rendimento da turma naquela aula.

Essa segurança não a deixa ansiosa no momento de criar as atividades, mesmo sabendo que sua aula estava sendo filmada. Isso demonstra que seu autoconceito é formado por uma visão de si mesma como uma pessoa competente e que não acredita que tal atitude poderia afetar o seu eu-para-o-outro. Em outras palavras, não teme que tal atitude afete a maneira como os alunos, a coordenação ou a pesquisadora a vê como profissional ou sua competência. Bakhtin (2006) afirma que "[...] nós agimos com segurança apenas quando o fazemos não como nós mesmos, mas como alguém possuído pela necessidade de significado imanente de algum domínio da cultura" (p. 38).

Além disso, creio que isso reforça a segurança profissional de Nina e demonstra uma preocupação, não só com o conteúdo a ser trabalhado, mas também com a utilização de atividades que motivem o aluno, o que, por sua vez, deixa claro a doação de Nina em relação à aula da turma em questão e aos alunos. Voli (2002) afirma que a doação aparece juntamente com o afeto, a ternura, a compreensão, sentimentos que estão relacionados à integração, que é a capacidade de sentir-se à vontade e satisfeito com as pessoas de um grupo, sentir que é parte dele. O fato de ela cantar com ou para os alunos, mesmo afirmando que não canta bem, de encenar a história dos números e de brincar com eles e aceitar suas brincadeiras, de demonstrar afeto por meio de abraços e de se aproximar do aluno em suas carteiras indicam que ela se sente à vontade na turma.

No início da primeira aula gravada, uma das alunas, a qual não pude ver quem era, pergunta:

#### **Excerto 46**

*Aluna: Tia, como se fala "culto" em inglês?*

*Nina: Circus! ((fala em tom de brincadeira e rindo))*

*José: Inglês é muito doido!*

*Nina: Então, eu sou doida também? Está me chamando de doida? ((também em tom de brincadeira e sorrindo para o aluno))* (Observação e gravação, 02 de março)

Essa atitude de Nina mostra que ela se sente à vontade com os alunos para brincar com eles e aceitar suas brincadeiras, ou seja, se sente parte do grupo. Nina também faz demonstrações de ternura e afeto, como no momento em que Pedro é chamado pela coordenação porque seu pai precisava que ele saísse mais cedo. Quando isso aconteceu, o colega ao lado, espontaneamente, se levanta e começa a ajudá-lo a guardar seus materiais. Nina, que estava próxima, para demonstrar aprovação em relação à atitude dele, se aproxima um pouco mais e faz um carinho em sua cabeça.

Para Vygotsky (2004), "todo ato nosso é forçosamente antecedido de alguma causa que o suscita em forma quer de fato ou acontecimento externo, quer de um desejo interno, motivação ou pensamento". Portanto, tanto a atitude do aluno, quanto a de Nina foi uma reação, ou segundo Bakhtin, uma resposta a uma motivação, desejo ou pensamento de que é bom ajudar as pessoas e incentivar atitudes boas como essa. Além disso, demonstra que a professora se sente à vontade para fazer tal gesto e vai ao encontro das postulações de Vygotsky (2008), segundo as quais o pensamento é gerado pelos desejos e necessidades, interesses e emoções, ou seja, cada ideia possui uma atitude afetiva à qual está relacionada.

Na sexta aula, ela recebe uma cartinha de uma das alunas e, imediatamente após ler, levanta-se e vai até a aluna, a abraça e a beija no rosto. Tais atitudes são demonstrações de afeto e ternura, assim como sua dedicação e preocupação com o desenvolvimento dos alunos em uma tentativa de criar situações mais favoráveis para o seu encontro com o aluno, o que, segundo Marchand (1985), é função do educador.

A partir dessas considerações, das respostas fornecidas pela professora participante tanto no questionário quanto na entrevista, e da noção de autoestima como sendo a "apreciação do próprio valor e importância, e compromisso do indivíduo em assumir a responsabilidade por si mesmo e por suas relações intra e interpessoais" (VOLI, 2002, p.53), creio ser possível afirmar que a autoestima da Nina está elevada.

Na entrevista, quando pergunto se ela acredita que o ambiente de trabalho do professor contribui para a autoestima, ela afirma:

#### **Excerto 47**

*[...] Mas em relação a autoestima, eu acho que a gente tem que se garantir. A gente tem que estar + Não, eu tenho que estar bem porque eu acho assim que o negócio é mais de dentro para fora do que de fora para dentro. As coisas externas tem a capacidade de mexer com a gente, a nossa autoestima, com o nosso emocional, mas o, o, o se a gente está bem, eu acho que aquilo não te atinge tanto. (Entrevista, 27 de Abril)*

Lago (2011) afirma que decisões pessoais possuem alto poder na determinação do grau da autoestima, e Nina acredita nisso também e demonstra estar tranquila em relação às suas decisões, sejam elas metodológicas ou decisões requeridas em alguma situação ocorrida em sala.

Ainda sobre sua autoestima, de acordo com Voli (2002), a pessoa que não se aprecia apresenta forte tendência para responsabilizar os outros e as circunstâncias pelo que lhe acontece, criando dificuldades para encontrar soluções ou alternativas e de tomar iniciativas. No excerto 15, exposto na categoria anterior no item sobre as percepções da professores a respeito de sua autoestima, Nina demonstra uma tendência em elencar fatores externos (falta de ambiente informatizado, falta de livro, escrita no quadro) como fatores negativos relacionados à sua prática docente. Porém, encarei tal fato como uma possibilidade que ela encontrou para falar de tais assuntos e não como uma tentativa de responsabilizá-los, pois, na entrevista, quando pergunto como ela lida com as dificuldades da educação mencionadas por ela mesma, ela responde:

#### **Excerto 48**

*Olha, eu, eu+ escrevo no quadro, trago filmes, é:: coleções de inglês que, às vezes, igual tem dos números, das cores, das comidas, que::, que é em forma de desenho animado. Eu trago para complementar a aula e o jeito é a gente preparar o próprio material, e como a escola disponibiliza as xerox para a gente, às vezes, você não tem o livro, mas aí você pode, pedindo com antecedência de três, quatro dias, você tem o material xeroxado para trabalhar em sala de aula. E os alunos é:: fazem também as coisas né? Assim, tipo vamos fazer um cartaz sobre as cores, traga de casa algumas figuras, alguma coisa para representar aí, assim a gente trabalha dessa maneira.*

P: Então, não te impede?

*Nina: Não, não me impede não, é, às vezes, a gente se torna, é uma dificuldade, mas não é uma impossibilidade. (Entrevista, 27 de abril)*

Sua declaração e suas tentativas de vencer as dificuldades se confirmam em suas aulas. Vygotsky (2004) afirma que os incômodos também são importantes, pois provocam mudanças no aparelho psíquico. Segundo o estudioso, quanto maior for o incômodo, mais insuperáveis se tornam os seus arrebatamentos pedagógicos e maior a energia que irrompem, ou seja, as dificuldades também são uma motivação para o pensamento. Portanto, no caso de Nina, as dificuldades também funcionam como motivação para o tipo de atividade que ela realiza.

Se ela assume uma postura de tentar não culpabilizar as dificuldades, mas de encontrar soluções para ela, temos mais um indicativo de que sua autoestima se encontra bem, o que indica, conseqüentemente, que ela possui responsabilidade por suas relações interpessoais e intrapessoais. Portanto, é provável que ela considere o que são os outros como pessoas, no caso, seus alunos, e como se sentem a respeito de si mesmos, a respeito dela e da vida, assim como afirma Voli (2002). O sujeito e grande parte de sua afetividade se constrói socialmente, em um processo dialógico constante com os outros, nas palavras de Bakhtin (2006), ou em um processo de tornar intrapessoal o que acontece na esfera interpessoal, nas palavras de Vygotsky (2007). Se dialogo constantemente com o outro, e se internalizo o que chega até mim, é preciso pensar como esse outro se sente quando está comigo ou na minha aula, como ele me vê, pois, para me relacionar com o outro, faço uma leitura do outro-para-mim e do eu-para-o-outro para, assim, assumir um posicionamento responsável diante dele ou da situação, tomando iniciativa e pensando em soluções.

### **3.2.3 Minhas percepções sobre a empatia**

Partindo da ideia de que empatia é se colocar no lugar do outro, uma maneira de apreciar a identidade do outro sem abandonar sua maneira de sentir ou entender e de "estender a mão para o outro, além do seu ego" (ARNOLD; BROWN, 2005, p. 19), acredito que, embora Nina não demonstre conhecer a acepção do termo empatia escolhida por mim nesta pesquisa, ela apresenta atitudes empáticas durante suas aulas.

Até aqui já foram mencionados dois acontecimentos nas aulas de Nina em que é possível perceber nitidamente um posicionamento empático dela. Sua escolha por chamar a atenção dos alunos, na maioria das vezes, de forma individual, indo até sua carteira,

demonstra empatia, pois ela se coloca no lugar do aluno e tenta imaginar o que ele pensaria ou como se sentiria, se chamasse a atenção dele de modo que todos da sala ouvissem é uma atitude empática.

Outro momento em que isso é bem nítido foi quando, depois do conflito com a aluna Aninha, ela tenta se reaproximar da aluna, conversando sobre o acontecido e o castigo da aluna, em uma tentativa de restabelecer o diálogo com ela. Quando Aninha diz que o castigo era ficar uma semana sem recreio, Nina exclama: "*Nossa, achei que tinha sido menos!*". Além de demonstrar que Nina tem consciência do seu papel na condução da relação com a aluna, mostra, acredito eu, que ela, de certa forma, se põs no lugar da aluna, que foi castigada por sua atitude e que ainda tinha que assistir a aula da professora responsável por tal castigo. Nina estendeu a mão para além do seu ego de professora desrespeitada por uma aluna em prol de uma melhor convivência em sala e de uma melhor aprendizagem da aluna. Tal atitude de Nina nos remete a Arnold e Brown (2005), que afirmam que a empatia é, talvez, o fator mais importante para que os indivíduos consigam uma coexistência harmoniosa em sociedade.

Acredito que tais atitudes, principalmente em relação a Aninha, só foram possíveis porque a professora tem consciência e conhecimento dos próprios sentimentos, tanto em relação a ela, quanto em relação à aluna, o que segundo Arnold e Brown é um requisito para que haja empatia. Também acredito, assim como Voli (2002), que uma atitude como essa demonstra, além de empatia, segurança em si mesma, pois não tem medo de agir da maneira que acha correto ou de perder sua autoridade de professora.

### **3.2.4 Minhas percepções sobre a ansiedade**

De acordo com Voli (2002), a ansiedade está atrelada a sentimentos negativos como frustração, apreensão, tensão, dúvidas sobre aceitação em um grupo ou sobre orientações do que deve ser feito. Ainda segundo o autor, além de possuir relação estreita com a preocupação, que é o lado mais cognitivo/racional da ansiedade, essa mesma ansiedade faz com que as pessoas fiquem nervosas e pensem nos aspectos que podem dificultar a realização da tarefa a qual se propuseram a fazer (ARNOLD; BROWN, 2005).

Considerando tais aspectos, em relação à execução das atividades, não houve momentos em que eu pudesse perceber ansiedade nas atividades da professora. Em primeiro lugar, a professora não pareceu ficar nervosa com a minha presença ou com o fato de eu estar gravando suas aulas. Em segundo lugar, não demonstrou preocupação com os elementos que poderiam dificultar a realização de atividades como a de recorte, desenvolvida na sexta aula, e de colagem, desenvolvida na sétima aula.

Na atividade de recorte, a professora ofereceu uma revista para cada aluno que fosse terminando a tarefa passada no quadro. O aluno deveria recortar figuras com as cores estudadas e levar até a mesa da professora para a confecção de um cartaz sobre as cores primárias. A atividade da aula sete tinha propósito semelhante: a professora distribuiu para cada aluno pedaços de papéis coloridos, e eles deveriam rasgar esse papel em pedaços bem pequenos e, depois, levá-los até a professora. Ela, então, os colava em um grande arco-íris desenhado por ela mesma em uma cartolina. Ambas as atividades requerem um maior movimento dos alunos, que levantam e sentam aleatoriamente para levar os papéis cortados ou figuras para a professora. Além disso, o fato de Nina estar com a atenção voltada para os cartazes em sua mesa, permite que os alunos que já terminaram se dispersem e comecem a brincar.

Tais aspectos dificultam a tarefa e poderiam ser fortes motivos para: a não realização da tarefa, o surgimento de uma certa frustração da professora quanto ao resultado ou desenvolvimento da mesma ou ansiedade em relação à manutenção da disciplina em sala. E nenhum desses aspectos foi observado.

### **3.2.5 Minhas percepções sobre a construção dialógica do eu da participante**

Durante todo o processo de coleta dos dados se evidenciou o diálogo entre as três categorias bakhtinianas de formação do sujeito, uma vez que é a partir da visão que a professora tem do outro (o outro-para-mim) que se inicia a orientação da sua afetividade e do comportamento do eu (eu-para-mim), que, conseqüentemente, criará um novo eu-para-o-outro.

Considerando essa participação do outro na formação do conceito que o eu tem sobre si, em outras palavras, que o eu-para-mim é construído socialmente e surge da maneira como as outras pessoas os vêem, perguntei como ela achava que a secretaria municipal de educação vê o professor de inglês. Ela respondeu:

#### **Excerto 49**

*Ué, como um educador, como um ... se você olhar lá na teoria, é alguém que vai ensinar uma língua inglesa, baseado na leitura e na escrita. Eles não exigem assim, a questão do listen, da oralidade. Não existe. Não é que não existe, não se exige, não é a base, vamos dizer, ali do currículo, do que é exigido na SME. Que pode existir, pode, é:: O que seria assim? Então, acho que seria um professor mais, não sei, limitado. Que igual, trabalhar, assim, eu, por exemplo, não trabalho com tradução, com a repetição da escrita. Escreva tantas vezes essa palavra, e eu já vi isso em quadro, já vi acontecer. Assim, a gente chega no turno da gente, está ali aquela atividade que, para você, você acha que não tem nada a ver. (Entrevista, 27 de Abril)*

Ela se afasta um pouco da pergunta que fiz, prendendo-se ao que está escrito nas diretrizes curriculares da rede municipal de ensino e às questões metodológicas, o que me fez perceber que minha pergunta poderia ter sido um pouco mais específica. No entanto, minha intenção era perceber se a professora era capaz de reconhecer o eu-para-o-outro dela nas ações ou falar da secretaria municipal de educação. De acordo com Bakhtin (2006), todo ato carrega em si uma ideologia, uma visão de mundo, isto é, as ações ou palavras estão carregadas de uma visão de mundo, de uma visão sobre o contexto e sobre os interlocutores; e, de acordo com Vygotsky (2008), o intercâmbio social é o responsável pela organização das percepções do sujeito. Por isso, insisti, citando o não oferecimento de cursos de formação continuada para os professores de língua inglesa, pois, como educadora da mesma rede de ensino que a professora participante, tal fato é de meu conhecimento. Quando perguntei sua opinião sobre tal fato, ela respondeu:

#### **Excerto 50**

*É que não é importante né? Até. Assim, por exemplo. Lá na:: É uma coisa que foi decidida pela coordenação de gestão lá da:: a diretora, o grupo gestor lá da escola e foi passado para mim. Até assim, eu senti até como uma imposição. Pareceu. Por ser novata no grupo, e:: como a maioria dos alunos tem dificuldade na escrita, na leitura e precisam do ATENDIMENTO individualizado, me PEDIRAM para dar esse atendimento, já que a minha formação é letras, é línguas e que os alunos tivessem só uma aula de inglês por semana para evitar a sobrecarga do inglês. Por quê? Quer dizer que não é importante, que as outras matérias são mais importantes. É::, e:: que eu desse, que um dia eu ficasse de fora só dando o atendimento individualizado para os alunos que tem dificuldade na língua portuguesa. Então+ e a unidade sabe e concordou com isso aí. Então, uma vez+ Assim, eu*

*posso dizer que o inglês não é tão importante. Até porque tem o trio né? Arte, Educação Física e Inglês né? Língua estrangeira que são os menos valorizados. 'Ah não, é aula de Educação Física', 'Não, aula de inglês não tem problema perder. O importante é matemática e português'*(se referindo aos discursos que está acostumada a ouvir). *Então, como a gente vem dessa cultura, poderia dizer que para eles não é prioridade.* (Entrevista, 27 de abril)

Nina tem uma percepção da visão da secretaria municipal de educação sobre a disciplina de inglês e, conseqüentemente, sobre o professor de inglês, pois afirma que o não oferecimento de cursos de formação continuada em inglês deixa transparecer para ela que o inglês não é importante. Porém, ela não se prende a esse aspecto e, ao invés de falar sobre o posicionamento da secretaria, comenta sobre fatos que ocorrem dentro de sua própria unidade escolar que lhes transmitem a opinião do grupo gestor sobre a disciplina de inglês. Falar sobre o posicionamento da secretaria municipal de educação em relação à disciplina e ao professor de inglês levou Nina a se lembrar também do posicionamento da escola que também a incomoda, o que mostra o contínuo dialogismo entre os discursos. Isso deixa claro que Nina identifica discursos sobre a disciplina de inglês e percebe que as ideologias que perpassam o "pedido" para que ela desse atendimento individual aos alunos com dificuldade de leitura e escrita são as mesmas que estão na fala *'Não, aula de inglês não tem problema perder'*.

No excerto 50, fica clara a capacidade que o signo tem de refletir e refratar a realidade, ou seja, fica clara a capacidade do signo de ser influenciado pelo meio e de, simultaneamente, influenciá-lo, ou seja, além de o "pedido" da direção refletir a opinião sobre o ensino de inglês como LE, ela refrata no meio diretamente com a retirada de uma aula de inglês das turmas e na construção do eu-para-o-outro de Nina enquanto professora de inglês, pois ela percebe que ministra uma disciplina que não tem importância para a escola e para a secretaria. Embora tal atitude demonstre uma ideologia, ela está presente nas Diretrizes Curriculares, isto é, a escola tem autonomia para organizar o horário com a quantidade de aulas que achar necessário para cada disciplina e turma. A quantidade de aulas também depende do número de professores e turmas da escola. Assim, pode ser que em um ano haja três aulas de inglês por semana em cada turma, e, no outro ano, haja somente duas; também pode acontecer de uma turma de um determinado agrupamento ter três aulas e a outra duas.

Também é evidente que a língua é viva e que ela pode ser falada pelos sujeitos e falar esses sujeitos, e é carregada de inúmeros discursos com os quais quem está falando já teve contato. O enunciado *"aula de inglês não tem problema matar"* chegou à professora por meio

de uma cadeia de discursos com inúmeros participantes. No entanto, isso não retira a responsabilidade de quem o enuncia, pois, como já foi discutido, somos seres responsáveis por nossos atos, os quais são influenciados, mas não determinados pelo meio. Assim, tanto escola como secretaria são responsáveis pelos posicionamentos transmitidos nos seus discursos e ações.

Se escola e secretaria são responsáveis pelos posicionamentos transmitidos e possuem certa participação no modo como a professora vê a si enquanto ocupante da posição de professora de inglês da rede municipal de ensino de Goiânia, Nina também tem responsabilidade sobre a compreensão que constrói acerca da ideologia presente nesses posicionamentos. Nina se mostrou consciente da falta de *status* que o inglês como LE tem dentro da escola e da rede de ensino em que trabalha, mas a postura que assume diante disso é em grande parte, responsabilidade dela.

A secretaria municipal de educação não é a única fonte onde ela pode perceber seu eu-para-o-outro, pois há ainda os alunos. Nina consegue se ver como professora (o eu-para-o-outro) também no *feedback* proveniente dos alunos, de sua aprendizagem, da maneira como lidam com a disciplina e com as aulas. E a professora está atenta a isso. No questionário, ao responder às questões que tratam como ela se sente em relação aos fatores positivos e negativos em sua prática docente, ela responde:

### **Excerto 51**

*Eu me sinto satisfeita, faz valer a pena quando os objetivos são alcançados. A participação constante, ligada ao entusiasmo do aluno me faz sentir que estou no caminho certo.*

*[...] Se acontece com um aluno apenas ou um e outro aluno, fico intrigada com esse aluno em particular e brava principalmente com a questão do mau comportamento. Já se os fatores negativos ocorrem com a turma toda, de modo geral, me sinto frustrada comigo enquanto profissional, pois acho que a "culpa" é minha por não gerar interesse e promover a aprendizagem de maneira motivante. (Questões 5 e 6 do questionário, 09 de fevereiro)*

O comportamento e desempenho dos alunos é resultado da maneira como Nina ministrou as aulas e da leitura que fazem dela. Se há um resultado positivo com a maioria dos alunos, ela constrói uma leitura positiva do eu-para-o-outro enquanto professora de inglês como LE; se o resultado é negativo, ela constrói uma outra leitura de seu eu-para-o-outro.

Além disso, de acordo com Bakhtin (1993), o sujeito se constrói pelo *diálogo* entre as três categorias (o eu-para-mim, o eu-para-o-outro e o outro-para-mim), isto é, as três contribuem de forma ativa. Portanto, o eu-para-o-outro contribui, mas há ainda o eu-para-mim, que é como ela se vê, e o outro-para-mim. Ainda de acordo com Bakhtin (1993), tudo é entonado pelo sujeito, isto é, o sujeito estabelece uma conexão entre o conteúdo e o tom emocional-volitivo (valor) que atribui a ele. Portanto, o quanto o eu-para-o-outro é apreciado pela secretaria, escola e alunos vai afetar o modo como Nina se vê (o eu-para-mim). Porém, a influência do eu-para-o-outro depende do valor que Nina confere a esses outros. E diante das discussões realizadas nas duas categorias, tanto pela percepção da professora sobre sua própria afetividade quanto pelas minhas percepções, foi possível notar que Nina possui uma visão positiva de si mesma, isto é, tem consciência de como o professor de inglês é visto, o que tem consequências práticas em sua atuação, como a diminuição de suas aulas e o não oferecimento de cursos de formação continuada, mas isso não a impede de agir de maneira única, ao seu modo, fazendo-a mostrar um eu-para-o-outro singular.

É assim que se dá a construção do eu da participante: em um processo dialógico e social. Portanto, a afetividade da participante também se constrói em um processo dialógico e social, tendo em vista que ela é parte constituinte do eu e que ela tem total relação com o modo como o indivíduo se vê e é visto, bem como com o fato de que, de acordo com a teoria vygotskyana, ela se constrói em um processo de externalização e internalização. Porém, tanto na construção do eu, quanto na construção da afetividade, fica evidente que "na vida, depois de vermos a nós mesmos pelos olhos do outro, sempre regressamos a nós mesmos" (BAKHTIN, 1997, p. 37)

Creio que o modo de conduzir o ensino de língua estrangeira é único dentro de cada sala porque cada professor é único e ocupa um lugar único. O professor tem autonomia para mudá-la e planejá-la à sua maneira. É nesse momento em que a subjetividade, unicidade de cada um, e aí incluo a afetividade, faz a diferença. Seu comportamento e os tipos de atividades escolhidas por ela estão intimamente ligados a sua afetividade, suas crenças e aos discursos e ideologias com os quais teve contato durante a sua formação enquanto sujeito e enquanto profissional. Um mesmo conteúdo pode ser ministrado de diferentes maneiras, por meio de diferentes atividades. E é nesse ponto que está presente a ética, pois o professor é livre para escolher o tipo de atividade que aplicará e a metodologia que usará, mas elas têm de

estar de acordo com os objetivos estabelecidos para a disciplina nos documentos que regem seu ensino.

Tendo discutido as percepções de Nina e as minhas sobre sua afetividade, estabelecendo um diálogo entre tais percepções e tratando dos seus elementos constituintes, como autoestima, formada por segurança, autoconceito, motivação, integração e competência; ansiedade e empatia, bem como suas possíveis influências na prática pedagógica da professora participante, apresento minhas considerações finais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

"Nenhuma pregação moral educa tanto quanto uma dor viva, um sentimento vivo..." (VYGOTSKY, 2004, p. 143)

Tendo percorrido o caminho teórico e metodológico e realizado a análise dos dados, é necessário fazer algumas considerações finais.

Primeiramente, é preciso dizer que, embora tenha pesquisado um tema que desperta meu interesse, não posso negar a dificuldade em pesquisá-lo. A afetividade é composta por elementos que dificilmente podem ser mensurados ou enquadrados, pois são fluidos, dinâmicos e singulares. Além disso, também devo dizer da dificuldade de construir um trabalho que vai de encontro com um modelo de ciência que valoriza pouco o que é subjetivo, mais especificamente a subjetividade do professor. Por muitas vezes, durante o mestrado, a falta de comentários quando me perguntavam o que estava pesquisando era comum, o que não acontecia quando alguém dizia estar pesquisando questões sobre identidade, gêneros, uso de tecnologia em sala de aula, uso de textos literários no ensino de inglês, análise de discurso etc. Portanto, ainda é grande a luta desse tipo de pesquisa para ganhar espaço, assim como é grande a minha convicção da importância de considerarmos a dimensão afetiva da docência.

Acredito que esta pesquisa cumpriu sua missão de estabelecer um diálogo entre teóricos, a professora participante e eu, pois os estudiosos lançaram luz sobre a construção das discussões, a voz de Nina se faz presente e a minha também por meio de informações e opiniões advindas do diálogo entre a teoria e a minha atuação de quase nove anos na mesma rede de ensino da professora participante. O fato de compartilharmos contextos de trabalhos semelhantes tornou mais fácil compreender algumas atitudes e afirmações da educadora, isto é, me permitiu um posicionamento mais empático.

E foi pensando no diálogo que deveria se estabelecer ao longo da pesquisa que decidi enfocar como uma professora de inglês como LE de uma escola da rede municipal de ensino de Goiânia percebia sua afetividade, como a pesquisadora percebia a afetividade dessa professora e como essa dimensão afetiva se fazia presente na prática docente da participante.

Observar uma colega de profissão e de trabalho me permitiu perceber que passamos por vivências semelhantes, mas me permitiu também perceber que somos realmente sujeitos

sociais e únicos, pois, embora sejamos influenciados pelo mesmo contexto, cada um dá seu toque especial ao trabalho que faz, e que a afetividade tem grande influência nisso.

Não expus minha opinião para Nina sobre suas respostas ou sobre suas atitudes. No entanto, lhe perguntar sobre sua afetividade, ou seja, perguntar se ela sentia-se motivada, como ela se via como professora, qual o perfil dos alunos com quem mantinha um bom relacionamento, como se sentia em relação ao seu ambiente de trabalho, por que agia de determinada maneira com o Roberto, permitiu que ela refletisse sobre isso. E refletir sobre algo nos torna conscientes e nos permite agir mais intencionalmente, e não apenas emocionalmente (LAGO, 2011). Acredito que isso será possível também para os professores que porventura leiam meu trabalho.

Considerando as duas perguntas norteadoras dessa pesquisa, "Como a professora de inglês percebe sua afetividade e a interferência dela em sua prática no contexto de uma escola municipal de Goiânia?" e "Como a pesquisadora percebe a afetividade dessa professora de inglês no contexto de uma escola municipal de Goiânia?", a partir das quais surgiram as categorias de análise, e os dados coletados, é possível afirmar que os objetivos estipulados foram alcançados.

No que se refere à primeira pergunta, é possível concluir que a professora reconhece que sua afetividade está intimamente relacionada ao comportamento do aluno e da turma, o que interfere nos tipos de atividades que planeja e na relação que estabelece com cada um deles. Também reconhece a presença da afetividade em seu modo de ministrar a aula, de responder aos alunos e de lidar com os conflitos que surgem. Nina também admite que fatores externos ao ambiente escolar, como doença ou problemas familiares interferem em seu estado emocional, o que, conseqüentemente, aparece de algum modo na sua aula.

Embora, em alguns momentos, Nina se afaste da pergunta, ela demonstra, ao longo dos dados, consciência da presença e interferência da afetividade em sua prática pedagógica, pois consegue ver em si (des)motivação, frustração, atitudes empáticas/simpáticas, bem como consegue refletir sobre a presença desses elementos em sua postura e sobre a participação do outro em sua afetividade e comportamento. Portanto, a professora participante se vê como um sujeito sócioafetivo.

Em relação à segunda pergunta, a minha primeira percepção é de que tive a possibilidade de pesquisar uma professora que foi autêntica em suas declarações e que agiu, durante as observações, como ela mesma, e não como alguém que estava tentando passar uma determinada imagem para a pesquisadora, isto é, que estava levando em consideração somente o eu-para-o-outro. Nina não tentou esconder cansaço, desânimo, alegria, nervosismo, (des)aprovação, medo etc.

Outra percepção minha foi de que Nina se reconhece como um sujeito social, racional e emocional e de que sua afetividade, no que se refere à docência, está bem. E o fato de ela se ver dessa maneira, reconhecendo que, dentro da sala de aula, não é apenas um sujeito dotado de técnicas e conhecimento a serem transmitidos lhe permite viver sua afetividade, mais do que isso, vivê-la eticamente. Portanto, Nina vivencia sua motivação para procurar material didático para complementar as aulas, como livros literários, músicas, cartões; vivencia seu desejo de expressar carinho pelos alunos; sua segurança em relação ao conteúdo que ministra, bem como vivencia sua falta de empatia/simpatia por um aluno ou turma, sua desmotivação ou frustração advindas da falta de material, do fato de o inglês não ser considerado uma matéria importante para alunos e escola, seu medo em exercer sua autoridade com um aluno conflituoso etc. Acredito que esse seja o motivo de Nina se ver de maneira positiva, de sua visão de si mesma, isto é, seu autoconceito ou seu eu-para-mim serem positivos. Ela se vê como uma boa professora e consegue perceber suas qualidades e sua capacidade de contribuir para o desenvolvimento dos alunos.

E uma terceira percepção é o evidente papel dos discursos dos quais participa, da interação e do outro. O comportamento de Nina é orientado por sua afetividade, que é diretamente influenciada pelos outros (alunos, colegas de trabalho, coordenadores, marido, filhos) e o contato com esses outros só se faz possível por meio da interação, que ocorre por meio da língua. Portanto, a língua tem papel fundamental na construção do eu da professora e, necessariamente, de sua afetividade. Essa influência teve consequências ora positivas, ora negativas em sua prática pedagógica e na maneira de se ver como docente, pois é por meio dos enunciados com os quais ela tem contato que ela forma uma imagem das pessoas que o enunciaram, que chega até ela opiniões sobre ela, e, a partir dessas imagens e opiniões, ela forma juízos de valores sobre si e sobre os outros. Tais valores estão intimamente relacionados à sua afetividade.

As interações das quais Nina participa fazem dela um ser social. No entanto, Nina é também única, pois, mesmo sendo influenciada pelo eu-para-o-outro e pelo o outro-para-mim, há o eu-para-mim, isto é, o jeito Nina de ser, pensar, sentir e agir, a parte que permite Nina agir sobre o meio e responder às interações a sua maneira. No entanto, é preciso considerar que, diferentemente de Nina, pode haver professores que não estão conseguindo vivenciar sua afetividade ou que estão com baixa autoestima, principalmente no que se refere a conflitos, de maneira ética. É preciso considerar que, em uma sala de aula com trinta ou mais alunos, um professor pode facilmente ignorar um aluno porque não tem empatia/simpatia por ele; que um professor de inglês, com baixa autoestima e desmotivado e que ministra uma disciplina que não é considerada importante pela escola e pela comunidade escolar em que atua pode, aos poucos, conscientemente ou inconscientemente, facilmente deixar de exercer seu papel de professor de inglês, pois o que nos leva a fazer algo é o valor que damos a ela.

Além disso, olhando para a minha prática, percebi que, no que se refere à afetividade, nós professores ainda estamos sozinhos, sem espaço e tempo para expormos nossos sentimentos e discuti-los com os colegas de trabalho. Se estamos trabalhando motivados, seguros, com boa autoestima, tudo bem. Mas se estamos trabalhando desmotivados, inseguros, insatisfeitos, descrentes, precisamos lidar com isso sozinhos. Se estou desmotivada, não tenho ânimo para planejar aulas que motivem meus alunos, não acredito que as atividades que ofereço possuem impacto algum na vida dos meus alunos, não tenho vontade de interferir no meio, deixando apenas a enorme quantidade de falta (falta de material didático, falta de apoio da escola, falta de interesse do aluno e da família, falta de informação) agir sobre mim. Estar insegura não me permite discutir o conteúdo com os meus alunos, pois discutir leva a questionamentos e opiniões com as quais não me sinto apta a lidar; não me permite agir com firmeza em situações de conflito e com leveza nos momentos de descontração; não me permite exercer a posição de autoridade que ocupo na sala de aula, o que pode gerar um ambiente de muita indisciplina. A escola precisa estar atenta a esses aspectos. Precisamos de apoio para lidar com a falta de empatia/simpatia por um aluno para conseguirmos, para além de nossas diferenças, enxergar a necessidade dele enquanto aluno e para que possamos vivenciar nossa afetividade e cumprir nosso papel eticamente.

Também senti que o professor é ouvido, melhor dizendo, quando ele é ouvido, sua voz é sempre recebida por um julgamento e por uma ideia de como ele deveria agir. Pensar

em como deveria ser é importante porque nos faz tentar sermos melhores, mas é preciso também assumirmos uma posição empática em relação ao professor e sua afetividade.

Infelizmente, um trabalho acadêmico possui limitações, como cronograma a ser cumprido em um determinado prazo, extensão do trabalho, o que impede a abordagem simultânea de outras perspectivas do assunto etc. Além disso, há a impossibilidade de abordarmos a totalidade de um tema. Todavia, essas mesmas limitações se tornam possíveis pontos norteadores de pesquisas futuras. Ainda é possível e necessário pesquisar como a escola trabalha a afetividade do professor, discutir o assunto com o professor participante, comparar a relação ente afetividade e metodologia em aulas ministradas em diferentes turmas, uma pesquisa quantitativa sobre como os professores de inglês da rede se sentem, se a escola dá atenção ao aspecto afetivo de seus professores e tantas outras possibilidades que surgem com o fato de considerarmos que o trabalho docente é repleto de emoções e que tais emoções podem comprometer a prática pedagógica. Tudo isso reforça a necessidade de mais pesquisas como essa para o campo da Linguística Aplicada, tendo em vista que essa área de pesquisa tem papel fundamental na discussão de problemas relacionados ao ensino de línguas, o que oferece possibilidades e caminhos para possíveis soluções.

Levando em consideração o eterno dialogismo em que vivemos, espero que esta pesquisa seja capaz de estabelecer muitos outros diálogos com os sujeitos que possam a vir a lê-lo.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. R. S. O lugar da emoção na sala de aula. In: \_\_\_\_\_. *A emoção na sala de aula*. 8ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012. p. 89 - 104.
- ARAGÃO, R. C. Emoção no Ensino/Aprendizagem de Línguas. In: MASTRELA-DE-ANDRADE, Mariana R. *Afetividade e Emoções no Ensino/Aprendizagem de Línguas: Múltiplos olhares*. Campina, SP: Pontes Editora. 2011. p.163- 190.
- ARAÚJO, U. F. A dimensão afetiva da psique humana e a educação em valores. In: VALÉRIA, A. A. (Org.). *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 2003. p. 129 - 152.
- ARNOLD, J.; BROWN, H. D. A map of the terrain. In: ARNOLD, Jane. *Affect in Language Learning*. 4ªed. London: Cambridge University Press. 2005. p.1- 24.
- BAKHTIN, M. M. *Para uma filosofia do ato*. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza. Austin: University of Texas Press, 1993.
- \_\_\_\_\_. O autor e o herói. In: \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal* [tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira revisão da tradução Marina Appenzellerl. — 2ª ed. —São Paulo Martins Fontes, 1997.— (Coleção Ensino Superior)
- \_\_\_\_\_. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 12ª ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.
- BERGMAN, Ronald; Bell, Anita Weil. Empatia. In: \_\_\_\_\_. *Condicionamento do equilíbrio emocional*. 10ª ed. São Paulo: Editora Pensamento Cultrix, 2006. p. 72 - 92.
- BRITISH, Council. *O ensino de inglês na Educação Pública Brasileira*. 1ª edição. São Paulo, 2015. Disponível em <[https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo\\_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf](https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf)>. Acesso em: 20 jan. 2016.
- CABRAL, Alvaro; NICK, Eva. Dicionário Técnico de Psicologia. 14ª ed. São Paulo: Cultrix. 2006. p. 98.
- CAMARGO, Flávia Cristina de Souza. "*Tradução e língua materna na aula de língua inglesa: os discursos dos professores*". 2012. 126f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2012.

- CARDOSO, Deize Costa. *Letramento crítico e o livro didático de inglês: uma análise dos textos e das atividades de compreensão escrita*. 2011. 142f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2011.
- CASTRO, M.D.F.F.G.D. Bakhtin e os Estudos em Linguística Aplicada. In: STAFUZZA, G. (Org.). *Slovo: O círculo de Bakhtin no contexto dos Estudos Discursivos*. 1ed. Curitiba: Appris, 2011. p.59- 78.
- CHAER, G.; DINIZ, R. R. P.; RIBEIRO, E. A. *A técnica do questionário na pesquisa educacional*. 2013. Disponível em <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/maio2013/sociologia\\_artigos/pesquisa\\_social.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/maio2013/sociologia_artigos/pesquisa_social.pdf)>. Acesso em: 23 abr. 2015.
- COSTA, Áurea Julia de Abreu. *"Professora também sente": significados e sentidos sobre a afetividade na prática docente*. 2012. 154f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. 2012.
- FIAMENGHI JUNIOR, G. A. Motivação. In: \_\_\_\_\_. *Motivos e emoções*. São Paulo: Memmon: Editora Mackenzie. 2001. p.39-72.
- FIORIN, J. L. O dialogismo. In: \_\_\_\_\_. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2008. p. 18-59.
- FREITAS, M. T. A. Identidade e alteridade em Bakhtin. In: PAULA, Luciane de; STAFUZZA, Grenissa (Orgs.). *Círculo de Bakhtin: pensamento interacional*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. Série Bakhtin: inclassificável, v.3. p. 183-199.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 42.<sup>a</sup> edição.
- GALVÃO, I. Expressividade e emoções segundo a perspectiva de Wallon. In: VALÉRIA, A. A. (Org.). *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 2003. p. 53- 70.
- GIBBS, G. Escrita. In: \_\_\_\_\_. *Análise de dados qualitativos*. São Paulo: Artmed. 2009. p.43-58.
- JOHNSON, D. M. Case- Study Approaches. In: \_\_\_\_\_. *Approaches to research in second language learning*. London: Longman, 1992, p. 75-99.

- LAGO, N. A. do. Me, myself and you: autoestima e aprendizagem de línguas. In: MASTRELA-DE-ANDRADE, Mariana R. *Afetividade e Emoções no Ensino/Aprendizagem de Línguas: Múltiplos olhares*. Campina, SP: Pontes Editora. 2011. p.49- 88.
- \_\_\_\_\_. *A auto-estima na sala de aula de literaturas em língua inglesa: a compreensão dos alunos*. 2007. 311f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia. 2007.
- LA TAILLE, Y. Moral e ética. In: \_\_\_\_\_. *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artmed. 2006. p. 11-64.
- LEITE, S. A. S. Afetividade e práticas pedagógicas. In: \_\_\_\_\_. *Afetividade e Práticas Pedagógicas*. 1ª reimpressão da 2ª ed. de 2008. São Paulo : Casa do Psicólogo. 2011. p. 15-46.
- LOPES, Camila Rodrigues. *A afetividade do professor de matemática: um estudo de caso com professores do ensino médio de uma escola pública de Canoas*. Unilasalle: Canoas, 2010.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In.: \_\_\_\_\_ *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U, 2013, p. 12-28.
- \_\_\_\_\_. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In.: \_\_\_\_\_ *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U, 2013, p.29-52.
- MAGALHÃES, Lindaura Lopes. *A afetividade do educador contribuindo no desenvolvimento escolar do aluno*. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira. 2014.
- MANZINI, E. J. Considerações sobre a transcrição de entrevistas. In: \_\_\_\_\_. *A entrevista como instrumento de pesquisa em Educação e Educação Especial: uso e processo de análise*. Marília : UNESP. 2008.
- MARCHAND, M. *A afetividade do educador*. (tradução feita por Maria Lúcia Spedo Hilde Barbanti e Antonieta Barini). 4ª ed. São Paulo: Summus. 1985.
- MOREIRA, C.; CALEFFE, L.G. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. 2ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- MOTA, Janaína. *A presença do afeto no cenário pedagógico*. 2007. 143f. Dissertação (Mestrado em Aprendizagem e Trabalho Pedagógico) - Universidade de Brasília, Brasília. 2007.

- NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: *Vidas de Professores*. 2ªed. Portugal - Porto Editora. 1995. p. 11- 30.
- OLLAIK, L.G.; ZILLER, H. M. Concepções de validade em pesquisas qualitativas. *Educação e pesquisa*. vol.38 n.1. 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022012000100015&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022012000100015&script=sci_arttext)>. Acesso em: 23 abr. 2015.
- SILVA, Leandro Batista da. *O professor do 6º ano e suas concepções sobre afetividade: efeitos na prática docente e na aprendizagem*. 2011. 107f. Dissertação ( Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília. 2011.
- SILVA, Thaiza Aparecida da. *A afetividade de contação de histórias nas aulas de inglês*. 2013. 134f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia. 2013.
- STANLEY, C. Learning to think, feel and teach reflectively. In: ARNOLD, J. *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cup, 2005. p. 109 -124.
- TELLES, J. "É pesquisa, é? Ah, não quero, não bem!" Sobre a pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Linguagem e ensino*, v.5, n. 2, 2002. p.21-116.
- VOLI, F. *A auto-estima do professor: manual de reflexão e ação educativa*. Tradução feita por Yvone Maria de Campos Teixeira da Silva. 2ª ed. São Paulo: Edições Loyola. 2002.
- VYGOTSKY, L. S. Teoria básica e dados experimentais. In: VYGOTSKY, L.S; organizadores Michael Cole (et. al); tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Astro Afeche. *Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7ªed. São Paulo: Martins Fontes. 2007. p. 3- 59.
- \_\_\_\_\_. Pensamento e palavra. In: VYGOTSKY, L. S.; tradução Jefferson Luiz Camargo; revisão técnica de José Cipolla Neto. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008. p. 149- 190.
- \_\_\_\_\_. *Psicologia Pedagógica*. tradução do russo e introdução de Paulo Bezerra. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- YIN, R. K. Introdução. In: \_\_\_\_\_. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman. 2005, p. 19-38.

## APÊNDICES

APÊNDICE A  
QUESTIONÁRIO

1) Quais foram as motivações que a levaram a se tornar professora? Justifique-as.

*No início, o gosto pela língua inglesa e, depois, a possibilidade de um trabalho estável (o fato de ter me formado em um ano e prestar o concurso para a rede municipal de Goiânia logo em seguida)*

2) Que motivações a mantêm na docência? Justifique-as.

*É a minha formação, é o meu trabalho. É o que sei fazer. Gosto da convivência com os alunos e a oportunidade de conhecer pessoas e criar laços. Acho que gosto de ensinar. É bom quando se vê o resultado de um trabalho. E claro também pela questão financeira, a proximidade da minha e a continuação de uma carreira.*

3) Em sua opinião, que fatores podem contribuir para que o seu relacionamento com os alunos seja predominantemente tranquilo e amigável? Marque as alternativas de acordo com a ordem de importância, começando pelo número 1 - o mais importante.

( 3 ) o bom desempenho do aluno em relação à sua aprendizagem

( 1 ) o bom comportamento do aluno em sala de aula - a maneira como ele interage com os demais colegas e com você

( 2 ) a participação constante do aluno nas discussões e atividades propostas

3.1 Outros fatores que você gostaria de acrescentar:

4) Em sua opinião, que fatores podem contribuir para que o seu relacionamento com os alunos se torne conflituoso? Marque as alternativas de acordo com a ordem de importância, começando pelo número 1 - o mais importante:

( 3 ) o mau desempenho do aluno em relação à sua aprendizagem

( 1 ) o mau comportamento do aluno em sala de aula - a maneira como ele interage com os demais colegas e com você

( 2 ) a não-participação do aluno nas discussões e atividades propostas

4.1 Outros fatores que você gostaria de acrescentar:

5) Em relação aos fatores positivos (bom desempenho do aluno, bom comportamento, participação constante etc), quando eles acontecem ao longo de sua prática docente, como você se sente? Por quê?

*Eu me sinto satisfeita, faz valer a pena quando os objetivos são alcançados. A participação constante, ligada ao entusiasmo do aluno me faz sentir que estou no caminho certo.*

6) Em relação aos fatores negativos (mau desempenho do aluno, mau comportamento, sua não-participação etc), quando eles acontecem ao longo de sua prática docente, como você se sente? Por quê?

*Se acontece com um aluno apenas ou um e outro aluno, fico intrigada com esse aluno em particular e brava principalmente com a questão do mau comportamento. Já se os fatores negativos ocorrem com a turma toda, de modo geral, me sinto frustrada comigo enquanto profissional, pois acho que a "culpa" é minha por não gerar interesse e promover a aprendizagem de maneira motivante.*

7) Você acredita que a empatia ou a antipatia por um aluno ou por uma turma pode interferir em sua prática docente? Por quê?

*Sim, às vezes, um aluno tem comportamentos durante as aulas que incomodam muito.*

8) Como você agiria diante de um aluno ou de uma turma pela qual você não sente empatia?

*Faria meu trabalho, tentando agir de maneira profissional, mesmo sem muita motivação.*

9) Atualmente, como você se sente sendo professora de língua inglesa em uma escola pública?

*Tranquila em relação aos alunos e o ambiente escolar. Às vezes, frustrada por não poder aprofundar meus conhecimentos, nem exigir mais dos alunos.*

10) Se você pudesse trocar de profissão, você o faria? Se positivo ou negativo, por quê?

*Não, gosto da minha profissão apesar de, às vezes, ser estressante.*

11) No caso de você querer trocar, qual seria essa outra profissão? Justifique sua escolha:

12) Considerando o contexto em que você atua, qual é a sua turma favorita? Por quê?

*A turma D2 porque demonstram interesse, são participativos e fáceis de "controlar". O fato de ser o primeiro ano do inglês na grade curricular desse agrupamento, bem como a idade dos alunos contribuem também para a minha escolha.*

Obrigada por suas contribuições!

APÊNDICE B  
ENTREVISTA

P: Vai ser tranquilo. A primeira que é a que você já viu, que é: O que você entende por empatia?

*Nina: Ah empatia é quando você dá certo com a pessoa, quando + você + tem prazer em estar com aquela pessoa. [ risos da entrevistadora] Popularmente, é quando seu santo bate com o santo do outro. É isso!!*

P: Você acha que isso pode influenciar suas aulas? Sua prática?

*Nina: Acho que sim porque quando você entra numa sala e é bem recebido, você tem uma alegria, uma motivação para dar aula porque quando +. Ah se você achar assim que a clientela, que aquele turma não gosta de você, das suas aulas ou, às vezes, eles, eles confundem um pouco gostar do inglês, é:: não gostar do inglês ou da professora. Então, às vezes, quando a criança, o aluno tem maturidade, ele até fala "Ah, tia, eu gosto de você, mas do inglês eu não gosto, que é muito difícil" ((referindo-se às falas de alunos)). Então, às vezes acontece isso.*

P: Você escolheu a D. Então, você tem empatia pela turma D que você escolheu, pela D2 mais do que pela D1?

*Nina: É eu acho que eu escolhi pela D2 porque é uma turma menor também. Como a D1 a sala é maior, e o número de alunos também é maior, eu achei que seria mais fácil. Mas eu escolhi a D por ser a turma de menor idade porque:: eu acho que quanto menor e como era novidade para eles o inglês, nunca tinha tido antes na escola, o primeiro ano do inglês deles seria mais+ vantajoso.*

P: Então, você acha que essa empatia, no 6º ano, ela não ocorre ou ocorre em menor grau?

*Nina: Não, acho que ocorre sim. É+ 6º ano é turma F né? Ocorre, mas +. É, eu posso dizer que é menor grau sim. São duas turmas Fs. É:: tem uma que os alunos têm mais dificuldade. Então, um ou outro que sobressai. Então, às vezes, tem a empatia, mas você não tem como*

*fazer um trabalho mais profundo. Então, fica ali na superficialidade mesmo, fica no+ não dá para:: exigir muito do aluno.*

P: No questionário, você colocou o mal comportamento como sendo o primeiro item que torna seu relacionamento com o aluno conflituoso. Você se lembra? Como você lida com isso?

*Nina: Porque se o aluno tem dificuldade, eu posso tentar sanar essa dificuldade do aluno, fazer uma+ um+ extra com ele, dá mais atenção para ele durante a aula, no decorrer da atividade. É:: agora o mal comportamento, ele é mais difícil porque se o aluno ele é muito inquieto, ele não respeita regra, não respeita professor, não respeita o colega, mesmo ele + não é questão dele saber ou não, já é mais conflituoso mesmo, atrapalha mais a aula e desgasta a gente mais.*

P: Eu percebi que você não é muito de bater de frente com eles. Assim, de ficar chamando: fulano, senta; fulano, faz a tarefa; fulano, não sei o quê... Eu percebi que você chama a atenção no geral. Se eu estiver enganada, você me corrija. Você chama atenção no geral, mas não é de muito embate com o aluno. É:: você faz isso conscientemente? É uma escolha sua não bater de frente?

*Nina: É. É uma escolha minha. Até como eu venho do noturno e, no noturno a gente trata com pessoas assim de todo tipo, e, às vezes, a gente trata até com ex-presidiá::rio. Então, com "mala", vamos dizer assim, com pessoa+ um usuário de droga, eu acho que vem um pouco disso também. E a questão do respeito. E como eu não vou é:: não é só aquela aula. Eu vou estar ali toda semana até o fim do ano. Então, o que depender de mim, eu tento assim levar 'de boa', numa:: com mais harmonia, mesmo assim, chamando atenção, mas sem ser muito dura, muito bruta porque eu acho que isso aí atrapalha porque aí vai criando uma ogeriza do aluno com a gente.*

P: Nossa, você é muito mais paciente que eu ((risos)). Eu já tinha percebido, principalmente com, por exemplo o:: Roberto.

*Nina: Ele é difícil.*

P: Ele já tem um né+ antecedente?

*Nina: Tem.Muitos*

Que você já comentou.

P: Então, acho que isso já uma coisa, mas aí eu comecei a prestar atenção que não só com ele, mas com todos. Você não é de ficar chamando o nome para todo mundo escutar. Fulano.

*Nina: Às vezes assim, não sei se você prestou atenção, mas eu vou lá na carteira "Mas, você está aqui ainda?". Daí eu falo para a criança, para aquela, ela tem que saber, os outros não precisam saber. Então, eu não tenho isso assim. Eu acho que cria, como que fala? Uma ligação: "Óh, eu estou te dando uma chance", uma+ uma cumplicidade com a criança ali. Agora a questão do Roberto é ele::, a gente já:: porque quando eu comecei o ano já me falaram dele. Que ele tem já acho que uns problemas, assim, além né? Então, é melhor não bater de frente com ele porque senão ele quebra a sala.((risos))*

P: Mas já aconteceu de você ter uma turma e falar assim: Nossa, tenho que planejar aula para essa turma? Ou não?

*Nina: Já. Já. Já porque é:: igual quando vem duma semana que a aula foi um fiasco, que ninguém prestou atenção, só conversou, só brincou. Tem uma turma F que os meninos jogam papel, se eu virar as costas; às você vai buscar o diário, um material, você vai ao banheiro, quando você volta está uma folia na sala: é:: menino em pé, menino brincando de luta com o outro. Então, isso desgasta. Isso aí me desanima mais. Você ter que voltar e começar tudo de novo ali, naquela turma, naquela sala. Às vezes, assim, então eu tento, nesse tipo de turma, mantê-los mais ocupados. Um exercício de leitura e escrita. Então, não tem muito oba oba. Ah, vamos cantar, vamos fazer uma dinâmica, não tem. Então, é serviço, e eles sabem disso.*

P: Bom, então em relação ao comportamento você tenta levar mais ou menos do jeito que você falou mesmo.

*Nina: É. Não bater de frente, mas exigir.*

P: Bom. Quatro: Você se sente à vontade ou satisfeita com o grupo no qual você está inserida?

*Nina: De professores?*

P: Seu grupo de trabalho. Por quê? Se é sim, por que, e se é não por quê?

*Nina: Ah, no geral, eu me sinto satisfeita. Tem uma ou outra que eu já criei laços, uma amizade maior, mas tem algumas professoras muito difíceis também, assim, de estar convivendo. Muito:: críticas e muito:: donas da verdade. Então, às vezes, é chato isso.*

P: Mas em relação ao grupo no geral, coordenação::

*Nina: Não, coordenação, direção, secretaria, isso aí é muito, muito bem assim. Muito bom, tranquilo.*

P: Cinco. É sabido que é importante motivar o aluno. Você se sente motivada por sua profissão?

*Nina: + Se eu me sinto motivada? Olha, eu sinto porque é o que eu sei fazer e eu não vou fazer outro curso superior mesmo na minha vida. Não tenho pretensão nenhuma de mudar de área e:: só se ficar rica mesmo e virar madame, mas ...*

P: Então, você tem vontade de mudar?

*Nina: Então, até meu marido me pergunta 'Meu pai jogou na sena, se ele ganhar na Megasena, você vai continuar trabalhando?'. Já falei que não. Não volto lá mais porque aí é questão de mudar de vida totalmente, padrão e tal. Mas, assim, no geral, eu gosto de dar aula, mas é claro que não é todo dia que eu estou com vontade de dar aula. Não é todo dia que a gente está com vontade de ir lá, sair da sua casa. Principalmente quando você não teve uma boa noite de sono, e o despertador toca, ou, às vezes, está chovendo, está frio. Não vou falar 'ah que legal, vamos lá dar aula'. Então, tem dias e dias. Eu estive doente, foi uma virose, às vezes, é a tpm, às vezes é um ciclo menstrual ali que inferniza a gente. Então, tem as questões biológicas mesmo que atrapalham às vezes.*

P: Mas se você tivesse tempo, vou te dar uma licença, você trocaria de profissão? Se você tivesse oportunidade, tivesse uma licença remunerada, um oportunidade de fazer outro curso, outra profissão, você faria ou não?

*Nina: Olha, eu não digo profissão, eu digo que eu poderia ir estudar ou aventurar num outro país, mas profissão mesmo, eu não me vejo fazendo outra coisa não.*

P: E seu ambiente de trabalho? Você acha que ele te motiva? A escola que você está, o pessoal te motiva em relação às aulas, em relação às atividades que precisam ser feitas?

*Nina: O ambiente inclui equipamentos também?*

P: Pode falar.

*Nina: Ah sinto muita falta ali no Agripina de um ambiente informatizado porque eu tenho muitas ideias, coisas até que eu ponho em prática na escola do noturno que eu trabalho, o Herbert, que tem o ambiente. Então, eu acho que faz falta. Ali tem a televisão, o dvd, as coisas que a gente pode estar usando que ajuda muito a enriquecer as aulas. Mas eu sinto falta de um ambiente informatizado. No geral, as pessoas são bacanas e tudo. Ainda tem muita gente que eu não criei laços porque estou há pouco tempo ali no matutino, mas a escola é muito pequena, muito velha, muito antiga, precisa de uma reforma geral. A diretora está buscando isso aí. Já prometeram para ela, mas não cumpriram. Eu acho que seria um motivador a mais assim porque, às vezes, ela é uma, assim que a gente chega ... ainda já melhorou um pouco, mas antigamente ela era, vamos dizer assim, fisicamente não era atrativa.*

P: Mas, e em relação ao grupo? Você se sente motivada? Ele te motiva em relação à sua disciplina? As coisas que você precisa fazer, as coisas que você tem vontade?

*Nina: Ah acho que sim. Motiva.*

P: Que fatores positivos você atribui à sua prática docente?

*Nina: A mim Mesmo?*

P: Isso.

*Nina: Criatividade. Éhh, VARIAÇÃO das ... dos tipos de atividade, não fazer sempre a mesma coisa, tentar criar uma rotina na sala de aula que o aluno me conheça, sabe como funciona minha aula. Éhhh nesse sentido. Que mais? Ques::tões+ Que fatores positivos você atribui à sua prática docente? ((repetindo em tom mais baixo para si mesma)) Então, falei criatividade, variar as+ trazer coisas novas para a sala de aula, tentar manter um bom relacionamento com os alunos. Acho que é isso.*

P: Fatores negativos?

*Nina: Ah fatores negativos? Acho que a falta do ambiente informatizado, não tem como usar e não tem livro. Apesar que eu não sigo o livro mesmo tendo o livro, eu não costumo seguir o livro, mas tem o livro... os livros vieram apenas para a turma F. Então, como eu tenho sempre que estar buscando novos materiais, a turma D, a turma E. Então, acaba que escreve muito no quadro e eles demoram a copiar. Eu acho que isso perde muito tempo e diminui a qualidade da aula. Você está sempre copiando e aluno escrevendo no caderno. Gasta muito tempo e:: não vou dizer que ele não está aprendendo quando ele está escrevendo porque ele está né? Acaba aprendendo.*

P: Lembrei do Roberto aquele dia. Para que estudar? Para que eu estou fazendo tudo isso?

*Nina: Foi muito engraçado. E ele me respondendo? E ele me remedando?*

P: Para que que eu estudo desse tanto? ((risos))

*Nina: Igual, aquele dia, ele me pegou num dia bom. Se eu tivesse na tpm e ele me chamasse de bruxa. Ahhh:: o negócio ia pegar fogo.*

P: Eu me surpreendi com você!!

*Nina: Mas eu ri porque aquele dia eu estava de boa, porque se não tivesse. Se eu tivesse ... porque a tpm tem dia que, tem mês que vem federal. E ,. mas aí acabou que eu levei na brincadeira. Espera aí, como que é? Eu sou o quê? Eu não sou bruxa não. Que que eu sou? Aí ele falou né? Você é uma princesa. Aí ele falou na sala e ficou resolvido.*

P: Estudar desse tanto, não sei pra que fazer esse tanto de coisa. Ela já estava resmungando já tinha tempo. ((sorrindo))

*Nina: Ele é preguiçoso!((sorrindo))*

P: Tá você falou de falta de material. Mas a sua prática mesmo. Você, sua atuação enquanto professora.

*Nina: Negativos? Acho que tem nada não. Eu sou boa demais uai. ((risos da pesquisadora e da professora)). Ahhh, às vezes é difícil assim a gente saber o negativo. Às vezes quem está de fora vê mais, mas acho que seria + Ah, tem dia que você enche o quadro ali mesmo para+ Ai*

*meu Deus!! Essa aula não acaba. Quando a aula está muito comprida que não acaba. Parece que você já fez tudo. Ah que que eu vou fazer? Você inventa uns exercícios na hora e põe no quadro mesmo para o menino copiar e gastar tempo para a aula acabar logo. Porque você já está ali, tem dia que você está de saco cheio.*

P: Eu vi que você usa muito 'musiquinhas', você canta bastante. Você gosta né?

*Nina: Gos::to. Apesar de não saber cantar bem, eu gosto ((risos de ambas)). Sou desafinada muito.*

P: Então, é uma coisa que te motiva, que você acha que motiva os meninos também?

*Nina: Eu acho que motiva porque a música ela entra. Ela não sai da memória tão rápido como uma outra coisa ali que você leu né?*

P: Acho bom que, de vez em quando, você pega uns 'negocim' ((se referindo a objetos que a professora pega em meio à aula)) e batuca, cantando.

*Nina: É::: Para animar o negócio.*

P: Bom, oito. Você acredita que o ambiente de trabalho do professor, no geral né, contribui para a autoestima dele? Como?

*Nina: Ah, contribui, mas eu acho que::*

P: Esse contribui foi meio assim .

*Nina: Contribui. É lógico que a gente está aqui fazendo a entrevista num ambiente muito gostoso. Tem ar condicionado, tem poltrona alcochoada e tal. Você tem acesso aqui a muitas coisas. E, às vezes, no ambiente de trabalho, na escola municipal, você NÃO tem. É claro que você chegar em uma escola que está tudo bonito, muito limpo e pintadinho e o visual é bacana, motiva. E também colegas sempre alegres e agradáveis que estão trabalhando com alegria, e não é o que tem acontecido. A gente está aí participando de uma greve nesse momento. O povo está:: está mesmo enfezado com o prefeito e com as coisas, e decidimos entrar em greve. É quando você trabalha com pessoa que reclama demais, e tem lá, tem as pessoas que trazem aqueles conflitos né e:: é, é, é mais complicado. Mas em relação a autoestima, eu acho que a gente tem que se garantir. A gente tem que estar+ Não, eu tenho*

*que estar bem porque eu acho assim que o negócio é mais de dentro para fora, do que de fora para dentro. As coisas externas tem a capacidade de mexer com a gente, a nossa autoestima, com o nosso emocional, mas o, o, o se a gente está bem, eu acho que aquilo não te atinge tanto.*

P: Mas se você fosse olhar no geral? As escolas. Você já passou em mais de uma escola. Está em mais de uma. Se você fosse olhar no geral, você acha que as escolas contribuem positivamente, mais positivamente ou mais negativamente para essa autoestima do professor na situação que está?

*Nina: É na escola + pelo que eu já passei, tem o lado negativo SIM. Por exemplo, falta de material, falta o livro didático, falta o ambiente informatizado, falta reforma na escola, é:: isso tudo influi sim, negativamente.*

P: Ahmmm, dez. Você acredita que você, como professora de inglês, pode ajudar seus alunos a traçarem e irem em *busca* de seus objetivos?

*Nina: Eu acredito.*

P: Como?

*Nina: Eu acredito porque quando eu motivo, se eu estou dando uma aula ali motivado, com alegria, seja ensinando uma música, fazendo leitura de um texto, é:: e aquele aluno vê em mim, uma+, uma + eu estou fazendo algo que eu gosto, como alegria, vai motivar o aluno sim a crescer, a querer aprender, a querer estudar e, e, e, e ser ali um profissional no futuro. Até uma aluninha mesmo, ela me imitou e eu falei 'Você quer ser professora quando crescer?'. 'Eu quero tia. Eu quero ser PROFESSORA'. Então, foi um exemplo prático que eu estou dando. Então, eu acredito sim que a gente pode influenciar os alunos.*

P: Como você descreveria o professor de inglês da SME? Não você em específico. Você acha como que é o professor de inglês da secretaria?+ Se você tivesse que falar sobre ele?

*Nina: Olha+, pelo os que eu já conheci, tipo a menina que era antes de mim ou nas outras escolas, você chega, tem uma matéria de inglês no quadro, não dá para falar com muita profundidade, certeza assim, mas eu descreveria, às vezes, como um professor mais tradicional, mas, assim, limitado.*

P: E se você olhar pelo viés da secretaria. Como que você acha que a secretaria vê o professor de inglês?

*Nina: Ué, como um educador, como um ... se você olhar lá na teoria, é alguém que vai ensinar uma língua inglesa, baseado na leitura e na escrita. Eles não exigem assim, a questão do listen, da oralidade. Não existe. Não é que não existe, não se exige, não é a base, vamos dizer, ali do currículo, do que é exigido na SME. Que pode existir, pode, é:: O que seria assim? Então, acho que seria um professor mais, não sei, limitado. Que igual, trabalhar, assim, eu, por exemplo, não trabalho com tradução, com a repetição da escrita. Escreva tantas vezes essa palavra, e eu já vi isso em quadro, já vi acontecer. Assim, a gente chega no turno da gente, está ali aquela atividade que, para você, você acha que não tem nada a ver.*

P: Ultimamente, a secretaria não tem oferecido cursos de formação para inglês.

*Nina: É tem mu::ito tempo. Um bom tempo.*

P: Desde quando eu entrei. Acho que a última vez que eu vi, foi quando eu entrei. E você acha que isso mostra, que visão que a secretaria está mostrando para o professor de inglês?

*Nina: É que não é importante né? Até. Assim, por exemplo. Lá na:: É uma coisa que foi decidida pela coordenação de gestão lá da:: a diretora, o grupo gestor lá da escola e foi passado para mim. Até assim, eu senti até como uma imposição. Pareceu. Por ser novata no grupo, e:: como a maioria dos alunos tem dificuldade na escrita, na leitura e precisam do ATENDIMENTO individualizado, me PEDIRAM para dar esse atendimento, já que a minha formação é letras, é línguas e que os alunos tivessem só uma aula de inglês por semana para evitar a sobrecarga do inglês. Por quê? Quer dizer que não é importante, que as outras matérias são mais importantes. É::, e:: que eu desse, que um dia eu ficasse de fora só dando o atendimento individualizado para os alunos que tem dificuldade na língua portuguesa. Então+ e a unidade sabe e concordou com isso aí. Então, uma vez+ Assim, eu posso dizer que o inglês não é tão importante. Até porque tem o trio né? Arte, Educação Física e Inglês né? Língua estrangeira que são os menos valorizados. 'Ah não, é aula de Educação Física', 'Não, aula de inglês não tem problema perder. O importante é matemática e português'((se referindo aos discursos que está acostumada a ouvir)). Então, como a gente vem dessa cultura, poderia dizer que para eles não é prioridade.*

P: E se você tivesse que descrever VOCÊ como professor de inglês. Como você se descreveria?

*Nina: Ah, eu poderia dizer que eu tenho minhas limitações, mas sou uma professora que busca trazer novidades para a sala e criar um ambiente motivador em sala. Uma professora humana. Eu me preocupo com as questões pessoais dos alunos: se está triste, se está doente, se está chorando, se brigou, vamos fazer as pazes, vamos conversar, vamos resolver essa situação. Então, eu me preocupo, eu acho que eu não sou + poderia dizer que eu sou uma professora educadora, uma professora um pouco mãe. Até porque eu sou mãe mesmo. Então, a gente acaba levando isso para a sala. É:: de preocupar, de abraçar, gosto de abraçar, gosto de beijar os alunos, de receber o abraço deles, o beijo deles, as cartinhas de amor.*

P: De ódio!! ((risos))

*Nina: De ódio também ((risos))*

P: Eu vi que depois daquele dia com a Ana Francisca, você ficou sempre::

*Nina: Ressabiada.*

P: 'Por que que você está assim?' Não sei o quê, não sei o que ...

*Nina: E ela, lá no final, ela escreveu. Foi na segunda feira e, na terça, a gente já estava de greve. 'É que pena que essa greve vai atrapalhar a nossa amizade.' Aí, eu falei 'vai não, uai'. 'Vai!'. 'Só se você quiser.' 'Rum, se eu quiser! Vai atrapalhar sim!' ((se referindo à conversa entre ela e uma de suas alunas)). Então, é::, é, mas eu não tenho muita paciência com menino melindroso. Assim, igual ela é um caso BEM difícil. Ela é muito melindrosa. Então, eu gosto mais do aluno ali, quanto mais criança melhor, é aquele aluno mais verdadeiro, assim, mais, mais puro no coração, no sentido de não guardar raiva, de não guardar rancor, de ser a criança no seu grau mais puro assim. Aquilo ali dá uma motivação para gente. Então, foi até um dos motivos que eu escolhi a turma D para que você avaliasse e assistisse as aulas, e eu nunca esperei que fosse acontecer uma situação daquelas com a Ana Francisca. Com aluno nenhum ali, por serem crianças menores, né? Que assim, teoricamente, não guarda rancor, não guarda magoa, o, o,o, o, coração é mais leve, mas não foi o que aconteceu..*

P: Mas eu tinha que ter alguma coisa uai. ((risos))

*Nina: É:: ((risos))*

P: Bom, você mencionou algumas dificuldades da educação: material, falta de material, falta de sala, falta de espaço apropriado, como você lida com esses obstáculos? Como essas dificuldades que a gente sabe que a educação tem?

*Nina: Olha, eu, eu+ escrevo no quadro, trago filmes, é:: coleções de inglês que, às vezes, igual tem dos números, das cores, das comidas, que::, que é em forma de desenho animado. Eu trago para complementar a aula e o jeito é a gente preparar o próprio material, e como a escola disponibiliza as xerox para a gente, às vezes, você não tem o livro, mas aí você pode, pedindo com antecedência de três, quatro dias, você tem o material xerocado para trabalhar em sala de aula. E os alunos é:: fazem também as coisas né? Assim, tipo vamos fazer um cartaz sobre as cores, traga de casa algumas figuras, alguma coisa para representar aí, assim a gente trabalha dessa maneira.*

P: Então, não te impede?

*Nina: Não, não me impede não, é, às vezes, a gente se torna, é uma dificuldade, mas não é uma impossibilidade.*

P: Você acredita que fatores afetivos interferem na sua prática de ensino?

*Nina: Fatores afetivos dentro da escola?*

P: Isso, ou da sua afetividade, ou de alguma coisa que aconteceu na escola.

*Nina: É, acho que interfere sim. Por exemplo: se você está dando aula para uma professora que faltou. No outro dia, ela te dá uma satisfação, ela pergunta 'Oh, depois eu vou te repor essa aula e tal', é um ponto positivo. Quando a pessoa, a pessoa ficou a semana inteira ali sem ir por algum motivo. Chega e não te dá uma satisfação. Aquilo ali já cria uma barreira emocional, afetiva mesmo. Outra questão, você, no caso, VOCÊ precisa faltar, VOCÊ quem esteve doente e chega e a pessoa te olha torto com cara feia. Então, aquilo vai criando umas desavenças afetivas no ambiente de trabalho sim. Outra coisa, por exemplo, é:: opiniões divergentes. Ali, ninguém é obrigado a concordar com o outro, mas tem que ter um respeito, tem que ter um, uma+ um mínimo de ali né?*

P: Quando, nos livros de afetividade, os autores se referem à afetividade, geralmente, eles se referem à autoestima, que a gente já mencionou aqui, é ansiedade, segurança, a maneira como você se vê enquanto professora, as coisas que acontecem na escola. Você acha que isso, de alguma forma, chega na sua prática dentro da sala de aula?

*Nina: Ah, chega, chega, chega. Você está preocupado com alguma coisa, seja no seu ambiente, é mais familiar, às vezes, esse ambiente fora da escola. Aquilo interfere sim. Você brigou com o marido em casa, de alguma forma, pode interferir na sua prática docente. É seu filho está dando trabalho na escola, ele está desobedecendo, você está tendo algum conflito em casa, acho que vai sim interferir na sala de aula, no ambiente de trabalho.*

P: Como que isso pode interferir? No quê? No jeito de você explicar, no planejamento? Como que seria?

*Nina: É. Eu acho que seria mais durante as aulas mesmo, no decorrer da aula, aquela alegria, aquela motivação, você fica menos paciente com um aluno com mal comportamento, um aluno que não está realizando atividade, ou, às vezes, você tem que, tem que, na hora de repetir a explicação, você já não faz com TANTA motivação.*

P: Você teve algum problema na F? Eu vi que você já entrou meio diferente. Você não cantou 'musiquinha', eu falei 'vixe, ela não está muito boa não' ((risos da professora)). Ela não cantou 'musiquinha', não lembrou conteúdo da aula passada, aconteceu alguma coisa.

*Nina: Aham.*

P: Aí, depois, você 'Não! Estava na F. Tem um menino especial lá. A gente faz a tarefa para ele, ele não faz a tarefa!' (fala da professora durante a aula observada)

*Nina: É, na turma F, tem esse menino que ele dá muito trabalho. Todos os professores, no geral, reclamam dele. Porque ele não realiza a tarefa que você propõe, ele tem dificuldade com a letra cursiva, e no quadro a gente escreve cursiva. E aí quando você propõe uma atividade diferenciada para ele, seja ali uma de colorir, ou algo de português mesmo, traz uma revistinha, uma coisa diferente. 'Ah isso?'. Ele sempre está reclamando. Então, ele anda muito na sala, ele conversa, ele fala alto e aquilo realmente atrapalha. E os colegas mesmo reclamam dele. Então, aquilo cansa porque é:: ele tem os direitos dele enquanto um, um portador de necessidade especial, mas é:: prejudica os outros né? A aula, todas as aulas. Em*

*geral assim, ele prejudica. E aí aquilo vai minando a paciência da gente e a força. Até a força porque você vai ficando, sem ânimo, você vai ficando assim estafada. Ai meu Deus que lidar com isso. Você quer explicar, não pode, o menino está te atrapalhando, está conversando alto o tempo inteiro. Então, aquilo mina a gente.*

P: É eu percebi que você chegou diferente. Aí, essas coisas, algumas coisas você comentou comigo nas aulas. Às vezes, eu terminava, estava saindo, você comentava comigo. Eu coloquei aquilo como nota de campo. Algum problema para você? De alguma coisa que você tenha comentado comigo que você não quer que eu coloque?

*Nina: Não estou lembrando de nada não.*

P: De qualquer forma, quando eu estiver escrito, quando eu estiver nessa parte de análise, que eu citar suas falas, que eu citar as coisas, você vai ter acesso. Eu vou te mandar. Você dá uma olhada tá? E se tiver alguma coisa que você não quer, não quer que coloque.

*Nina: Não, mas eu acho que está tudo tranquilo.*

APÊNDICE C  
NOTAS DE CAMPO

2ª AULA (02 de março de 2015)

- A utilização de música durante a aula é um fator motivacional dela ou dos alunos? Ou de ambos?
- A disciplina da sala não parece ser uma preocupação da professora.
- Nina demonstra intimidade para brincar com os alunos.

3ª AULA (09 de março de 2015)

- A professora parece criar os exercícios no momento de colocá-los no quadro. Isso demonstra segurança e autoconfiança em relação à matéria e sua capacidade diante dela?
- Os alunos parecem ter liberdade para brincar com a professora e expressar suas ideias.
- A professora está com uma aparência de cansada e/ou resfriada.
- Após o término da gravação, a professora diz que seu final de semana não foi muito bom porque passou muito mal da gripe e por causa da tensão pré-menstrual (TPM). Ela informou que toma remédio porque a TPM é muito forte, mas que o remédio acabou e, por isso, ela estava irritada.

4ª AULA (23 de março de 2015)

- A professora transparece bastante irritação com algo que aconteceu nas aulas que ministrou antes do recreio em outra turma.
- Hoje, está mais impaciente com o aluno Roberto.
- Será que ela utiliza música, gravuras e jogos também em outras turmas?
- Nina relatou, durante a aula, que um das alunas estava emburrada com ela por causa de um acontecimento da aula anterior. Ela achou que a professora deveria ter interferido mais. Por isso, nessa aula, a aluna não estava participando da aula normalmente.

- Após o término da gravação, a professora contou que teve problema nas aulas anteriores, na turma do 6º ano, com um aluno especial. Disse que perdia tempo preparando a tarefa para ele, e ele não fazia, rasgava. Reclamou do fato de os outros alunos também não demonstrarem interesse na aula. Contou isso bastante irritada e chateada. Também essa aborrecida com alguns acontecimentos da escola, como o fato do corpo diretivo da escola ter escolhido ela para ser madrinha justamente do 6º ano, o que ela não queria.

#### 5ª AULA (30 de março de 2015)

- Ao contrário da aula anterior, hoje a professora está mais animada, mais alegre.
- Nina evita chamar a atenção de Roberto, bem menos frequente do que com os outros alunos. Também chama sua atenção de maneira diferente.
- Alguns alunos estão sempre atrapalhando a aula com conversas paralelas, mas ela permite que sentem perto um do outro. Por que não os muda de lugar?
- A participação da coordenação é importante para ajudar a solucionar problemas que ocorrem durante a aula, os quais a professora, às vezes, não consegue resolver sozinha.

#### 6ª AULA (06 de abril de 2015)

- A professora está bastante gripada hoje.
- A aluna que havia discutido com a professora e lhe mandado um bilhete ofensivo em uma das aulas anteriores, hoje, lhe mandou um bilhete carinhoso. Por isso, a professora foi até ela e a abraçou. A emoção infantil é muito instável. Como a professora lida com isso?
- Às vezes, ela vê as coisas, mas não chama a atenção dos alunos. Por quê? É como se evitasse o confronto.

## APÊNDICE D

Transcrição referente à quarenta minutos da 5ª aula (30 de março DE 2015)

Nina: Good morning!

Alunos: Good morning!

Roberto: Oh tia, olha ... (mostrando um boneco)

Nina: Aula passada a gente viu as cores primárias. Quais são as cores primárias? Primary colors?

Alunos: Red, yellow, blue.

Nina: Very good! De novo! Red, yellow, blue (enquanto ela coloca os cartões referentes às cores no quadro). Espera aí, cadê o blue? (pegando na mesa e colocando no quadro). Então, vamos fazer assim agora:

Alunos e professora: Red and blue, red and blue! Red, red, blue, blue! (cantando)

Nina: Very good! Agora ao contrário!

Alunos e professora: Blue and red, blue and red! Blue, blue, red, red!

Roberto: Tia, tia, falando assim parece glu, glu, glu!

Nina: Parece glue né? Sabe que significa glue? Cola!

Roberto: Cola?

Nina: Cola em inglês!

Alunos e professora: Yellow and red, yellow and red! Yellow, yellow, red, red.

Nina: Very good!

Alunos e professora: Yellow and blue, yellow and blue! Yellow, yellow, blue, blue.

Nina: E aí a gente aprendeu que se a gente misturar duas cores primárias, a gente tem uma cor... se...?

Alunos: Secundária!

Nina: Se a gente misturar yellow and blue vai dar ? (mostrando os cartões)

Alunos: Green.

Nina: Então, fala: yellow plus blue igual green. Ok? (mostrando os cartões amarelo, azul e verde). Yellow and blue?

Alunos: Green!

Nina: E se for red and blue? Que cor vai dar?

Alunos: Purple!

Nina: Eu não tenho purple, então peguei esse que o número um é roxo. Red and blue?

Alunos: Purple!

Nina: E se for green and yellow?

Alunos: Orange!

Nina: Yes, orange. Very good! Ai a gente aprendeu as primary colors, secondary colors e também a canção do ...?

Alunos: Arco-íris!

Nina: Como fala arco-íris em inglês?

Alunos: Rainbow!

Nina: Como é a música? Red, yellow and pink, and green, and purple, and orange, and blue. (colocando os cartões referentes às cores da música no quadro). Ok. Agora você vão me ajudar a cantar porque você cantam melhor do que eu, tá? Espera aí, one, two, three...

Alunos e professora: Red, yellow and pink, and green, and purple, and orange, and blue. I can sing a rainbow, sing a rainbow, sing a rainbow too. A gente não copiou essa música?

Alunos: Siiimm!

Nina: You colored the rainbow. Quais são as cores do arco-íris? (mostrando o arco-íris no caderno de um dos alunos)

Alunos: Yellow, pink, purple, orange, blue.

Nina: Na realidade, não sei se o arco-íris tem uma sequência certinha. Mas para facilitar, a gente fez a ilustração de acordo com a letra da música. Então, Herick, vira para frente. Você está conversando demais. Vamos cantar mais uma vez. Você não veio no dia não? (apontando para um dos alunos) Você vai ter que pegar com alguém, vou te dar as folhas. Quem faltou na aula além dele? Só ele? ... Então, vamos lá, one, two, three...

Alunos e professora: Red and blue (cantaram a música novamente)

Nina: Very good! Agora eu vou perguntar e vocês vão responder. What color is this?

Alunos: Pink!

Nina: What color is this?

Alunos: Orange.

Nina: What color is this?

Alunos: Yellow.

Nina: What color is this?

Alunos: Purple.

Nina: What color is this?

Alunos: Blue.

Nina: Então, esse é um blue car. ( então ela mostrou outros carros de brinquedos de diferentes cores para eles falarem)

Alunos: Yellow car! Pink car! Green car!

Nina: How many cars do you see?

Alunos e professora: One, two, three.

Nina: Three o quê?

Alunos: Cars.

Nina: Very good! What color is this? (mostrando outro brinquedo com várias cores)

Alunos: Green, orange and yellow.

Nina: Very good! What color is this? (mostrando um brinquedo cinza). Essa a gente não aprendeu, não é? How do you say 'cinza'? Fala grey.

Alunos: Grey!

Nina: E o preto é?

Alunos: Black!

Nina: Então, essa cores, primárias e secundárias, a gente aprendeu na aula passada. Então, agora a gente vai aprender essas aqui. Black and ...? (mostrando o cartão branco)

Alunos: White!

Nina: Olha, vocês já sabem! Black and white! (apontando para os cartões) Se eu misturar um pouquinho de tinta branca com um pouquinho de tinta preta, que cor vai dar?

Alunos: Cinza!

Nina: Cinza. Vai dar cinza. Então, agora anota aí, por favor. What day is today? Today is March, 30th, 2015. Pega o caderno e vamos lá! Letra bonita!

Roberto: Tia, hoje é meu aniversário!

Nina: Sérioo? É mesmo? (duvidando dele)

Roberto: É.

Nina: Depois, você e ela tem que ir lá na coordenação. Vocês sabem, não é? Então, depois, no final da aula, a gente vai cantar happy birthday.

Roberto: Uai, para que eu tenho que ir lá?

Nina: Ah, não sei!

(Enquanto ela conversava com Aninha, Roberto voltou a brincar com o brinquedo que havia levado)

Nina: Em student, põe seu nome. Grade?

Alunos: D2

Nina: Aí, vocês vão fazer igual na aula passada. Desenha as nuvens e pinta.

Roberto: Tia, a cabeça dele é pequena! (mostrando o boneco que havia levado). O corpo é grande, mas a cabecinha é pequena.

Nina: (após desenhar as nuvens para serem pintadas de black, grey e white) Anota aí também, brown.

Alunos: Marrom.

Nina: Cinza pode ser até com o lápis de escrever, não é?

Roberto: Tia, a gente vai fazer o que depois?

Nina: Calma!

Roberto: Está na primeira aula ainda! E na primeira aula já manda uma difícil!

Vegeta: É difícil nada! O tia, o Roberto fica pegando meu caderno para me bater!

Nina: Roberto, oh, por favor!

Roberto: Está, muito, muito, muito, muiiiito fácil. Difícil é olhar para a cara do João Gustavo

Nina: Gente, que conversa é essa? (enquanto isso, Roberto só brincava) Um minuto para quem não terminou (parou em frente ao Roberto) Você já fez? Pessoal, termina que vou devolver as provas.

Pelé: Tia, e quem ficou com dificuldade?

(Roberto, continuava perturbando os colegas, mas os alunos, de maneira geral, estavam conversando. Nina viu alguns meninos em pé, mas não chamou a atenção deles.)

Nina: Quem terminou, agora vai fazer o número um, porque isso aqui não é exercício. Você escreve assim 'exercise'. Two doors. O que a gente aprendeu que é door? ( indo até a porta)

Alunos: Porta.

Nina: Então, copia e deixa seis a oito linhas para fazer o desenho.

( A professora é chamada à porta e se ausentou por aproximadamente quatro minutos. Quando volta, passa as letras c, d e e do exercício um e sai novamente.)

Nina: Pessoal, hoje a gente vai etiquetar a sala. O que isso? A gente vai colocar o nome de algumas coisas que estão na sala em inglês. Por exemplo, essa vocês já sabem (mostra a etiqueta): Fan. O que é?

Alunos: Ventiladooorr!!

Nina: Isso! Ventilador! (pregando a etiqueta no ventilador). E esse aqui, quem sabe onde vou colocar? (mostrando a etiqueta de board)

Alunos: No quaaadro!

Nina: No quadro, very good! (pregando a etiqueta). Gente não para de fazer a atividade! (sentada, organizando outras fichas). Roberto, você está atrasado! ... Chair, quem sabe o que é chair? (apontando para a cadeira)

Alunos: Cadeira!

Nina: Ok! E door é porta (falando junto com os alunos). Então, o que você vai desenhar na letra a? Two green doors. Na letra b, three blue windows; na letra c, four yellow cars; letra d, one pink balloon; letra e, five orange flowers (sentou-se). Roberto, você para de conversar!

Roberto: Ah, passa o dia inteiro estudando!

Nina: Ah, o dia inteiro?

Roberto: Passa o dia, diiiiia estudando!

Nina: Roberto, oh, vira para frente!

Roberto: Só estudar!

Nina: Essa é a vida meu filho. É estudar, trabalhar! Vocês têm quinze minutos para terminar. Essa aqui é o calendar. Não parece calendário?

Aluno (não conseguiu perceber de quem partiu a pergunta): Tia não tem acento não?

Nina: Não, porque em inglês não têm palavra com acento. (Pregou a ficha wall e foi ligar o ventilador, parando em frente ao ) Você está aí ainda? Se lembra da nossa conversa? Atenção, concentração! Não tem uma música assim? Presta atenção e repete comigo (agora, dirigindo-se a todos): board, wall, door, fan, wall, window, table, chair (conforme ela apontava, os alunos falavam com ela). Agora, só vocês! (enquanto isso, Roberto brinca com o boneco que levou). (após os alunos falarem) Very good! Então, agora, vocês só tem doze minutos para fazer os exercícios. (Senta-se e procura a prova de uma das alunas. Olha para Roberto e faz um movimento de reprovação com a cabeça sem que ele veja) Quem não terminou tem dez minutos!

Roberto: Tia, tia. (mas, ela não lhe responde)

(a gravação foi parada por uns cinco minutos porque a diretora entrou na sala para fazer levantamento da quantidade de alunos que iriam precisar de uniforme)

Nina: Roberto, você ainda está conversando?

Roberto: Isso é muito fáaaacil!

Nina: Já que é fácil, faz 'rapidão'! Presta atenção. Daqui cinco minutos, eu vou dar visto nas atividades e entregar as provas para a gente corrigir. Então, concentre-se na sua atividade (se dirigindo a sala toda) (saiu novamente da sala por uns três minutos) Quem terminou deixa o caderno aberto.

Roberto: Gol do Vaaasco! (ela não chama sua atenção nesse momento porque estava olhando o caderno de uma aluna, mas creio que ela ouviu)

Nina: (passando pelas filas) Aqui? Você está aqui ainda? (dirigindo-se ao Roberto. E continuou passando pelas filas, olhando os cadernos. Quando terminou, sentou-se)

(Roberto foi até a mesa dela com as mãos tapando os ouvidos e, a meu ver, reclamou do barulho na sala. Quando ele se virou, ela fez um gesto de negação e deu um sorriso um tanto quanto questionador)

Roberto: (voltando para o seu lugar) Caaala a boca! (se dirigindo aos colegas)

Nina: Ah não Roberto, pode parar!

Roberto: Aí, eu não entendo. Eles, você manda calar a boca, mas quando é eu que falo.

Nina: Roberto, você tem cinco minutos para terminar.

Roberto: Também não vou fazer mais nada! (guardando o caderno e voltando a brincar com o seu boneco)

## ANEXOS





## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), em uma pesquisa intitulada **Professor também sente: a afetividade do professor de inglês como LE**, sob a responsabilidade da pesquisadora Letticia Vieira de Melo e sua professora orientadora Dr. Carla Janaína Figuredo.

Após receber os esclarecimentos a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias. Uma delas é sua e a outra pertence às pesquisadoras responsáveis.

Esclareço que em caso de recusa na participação, você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas, se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pelas pesquisadoras responsáveis através de email [cjfigueredo2@hotmail.com](mailto:cjfigueredo2@hotmail.com) e [letts48@yahoo.com.br](mailto:letts48@yahoo.com.br) e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através dos seguintes contatos telefônicos: (62)8526-7322. Ao persistirem as dúvidas, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, no telefone (62)3521-1215.

Esta pesquisa se justifica pelo fato de se acreditar que afetividade do professor em relação à aula, à turma e aos alunos interfira na sua maneira de conduzir a aula e por acreditar que é necessário compreender como ele tem lidado com isso e quais são essas interferências para que seja possível ajudá-lo a superar os possíveis problemas.

O material produzido pelo(s)(as) participante(s) nesse período será analisado, mostrando o que suas falas e atividades revelam sobre essa experiência. Os dados serão gerados por meio de questionário respondido por você antes do início das gravações das aulas. Serão utilizadas notas de campo, bem como gravações em áudio e vídeo das aulas. É importante dizer que, mesmo após o final deste estudo, esses documentos continuarão guardados sob os meus cuidados, que me comprometo em mantê-los em sigilo.

Em nenhum momento você será identificado(a). Os dados gerados na pesquisa serão utilizados na dissertação de mestrado da pesquisadora, a ser defendida até março de 2016. Poderão ser utilizados também em artigos de revistas/livros da área de linguística aplicada, bem como ser apresentados em eventos dessa mesma área.

Você não terá nenhum gasto ou ganho financeiro por permitir que seu(sua) filho(a) participe da pesquisa. Os prováveis benefícios aos/às participantes deste estudo serão: possibilidade de que eles(as) tornem-se capazes de emitir suas opiniões diante de diferentes assuntos e pensem sobre a possibilidade de se tornarem cidadãos mais atuantes na sociedade. Não haverá risco aos participantes. Sua identidade não será revelada – você poderá escolher nomes fictícios. A análise de dados será enviada a você para avaliação/conferência antes da defesa da dissertação. Mesmo assinando este termo, você tem a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa sem penalidade alguma e sem prejuízo ao seu cuidado.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS/UFG  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E INOVAÇÃO/PRPI  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA/CEP

---



Eu, \_\_\_\_\_,  
inscrito(a) sob o RG/CPF/ nº \_\_\_\_\_, abaixo  
assinado, concordo em participar do estudo intitulado PROFESSOR TAMBÉM  
SENTE:A AFETIVIDADE DO PROFESSOR DE INGLÊS COMO LE. Fui, ainda,  
devidamente informado(a) e esclarecido(a), pela pesquisadora responsável Letticia  
Vieira de Melo, sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim  
como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação do(a) meu(minha)  
filho(a) no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer  
momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Você autoriza a utilização de imagem e voz constantes em filmagens e gravações de  
áudio decorrentes da sua participação na pesquisa acima descrita?

( ) sim                      ( ) não

Goiânia, ..... de ..... de .....

---

Assinatura por extenso do(a) participante

---

Letticia Vieira de Melo

---

Professora orientadora  
Dr. Carla Janaína Figueredo



## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Seu filho(a) está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), em uma pesquisa intitulada ***Professor também sente: a afetividade do professor de inglês como LE*** sob a responsabilidade das pesquisadoras Dr. Carla Janaína Figueredo e Letticia Vieira de Melo.

Após receber os esclarecimentos a seguir, se você aceitar que seu(sua) filho(a) faça parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias. Uma delas é sua e a outra pertence às pesquisadoras responsáveis.

Esclareço que em caso de recusa na participação, seu(sua) filho(a) não será penalizado(a) de forma alguma. Mas, se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pelas pesquisadoras responsáveis através de e-mail: [cjfigueredo2@hotmail.com](mailto:cjfigueredo2@hotmail.com) e [letts48@yahoo.com.br](mailto:letts48@yahoo.com.br) e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através dos seguinte contato telefônico: (62)8526-7322. Ao persistirem as dúvidas, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, no telefone (62)3521-1215.

Esta pesquisa se justifica pelo fato de se acreditar que afetividade do professor em relação à aula, à turma e aos alunos interfira na sua maneira de conduzir a aula e por acreditar que é necessário compreender como ele tem lidado com isso e quais são essas interferências para que seja possível ajudá-lo a superar os possíveis problemas. Eu, Letticia Vieira de Melo, sou a professora regente de Língua Inglesa da Escola Municipal Alto do Vale, mas me encontro de licença para a realização deste estudo que será realizado por meio de gravação das aulas de inglês do seu filho.

No entanto, esclarecemos que seu filho, mesmo participando das gravações, não é o foco principal desta pesquisa. É importante dizer que, mesmo após o final deste estudo, esses documentos continuarão guardados sob os meus cuidados, que me comprometo em mantê-los em sigilo.

Em nenhum momento seu(sua) filho(a) será identificado(a). Os dados gerados na pesquisa serão utilizados na dissertação de mestrado da pesquisadora, a ser defendida até março de 2016. Poderão ser utilizados também em artigos de revistas/livros da área de linguística aplicada, bem como ser apresentados em eventos dessa mesma área.

Você não terá nenhum gasto ou ganho financeiro por permitir que seu(sua) filho(a) participe da pesquisa. Os prováveis benefícios aos/às participantes deste estudo serão: possibilidade de que eles(as) tornem-se capazes de emitir suas opiniões diante de diferentes assuntos e pensem sobre a possibilidade de se tornarem cidadãos mais atuantes na sociedade. Não haverá risco aos participantes. Suas identidades não serão reveladas – eles(as) poderão escolher nomes fictícios. A análise de dados será enviada aos pais ou responsáveis para avaliação/conferência antes da defesa da dissertação. Mesmo assinando este termo, você tem a liberdade de retirar seu



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS/UFG  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E INOVAÇÃO/PRPI  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA/CEP

---



consentimento em qualquer fase da pesquisa sem penalidade alguma e sem prejuízo ao seu cuidado.

Eu, \_\_\_\_\_, inscrito(a) sob o RG/CPF/ nº \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo que meu(minha) filho(a) participe do estudo intitulado PROFESSOR TAMBÉM SENTE: A AFETIVIDADE DO PROFESSOR DE INGLÊS COMO LE. Fui, ainda, devidamente informado(a) e esclarecido(a), pela pesquisadora responsável Letticia Vieira de Melo, sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação do(a) meu(minha) filho(a) no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a participação do(a) meu(minha) filho(a) no projeto de pesquisa acima descrito.

Goiânia, ..... de ..... de .....

Você autoriza a utilização de imagem e voz de seu(sua) filho(a) constantes em filmagens e gravações em áudio decorrentes da sua participação na pesquisa acima descrita?

( ) sim ( ) não

---

Assinatura por extenso do(a) responsável pelo(a) participante

---

Letticia Vieira de Melo

---

Professora orientadora  
Dr. Carla Janaína Figueredo

---

*Comitê de Ética em Pesquisa/CEP*

Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação/PRPI-UFG, Caixa Postal: 131, Prédio da Reitoria, Sala do Piso 1, Campus Samambaia (Campus II) - CEP:74001-970, Goiânia – Goiás, Fone: (55-62) 3521-1215.

E-mail: cep.prpi.ufg@gmail.com



ANEXO C  
TALE - ALUNOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS/UFG  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E INOVAÇÃO/PRPI  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA/CEP

---



**TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TALE**

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa chamada *Professor também sente: a afetividade do professor de inglês como LE*, sob a responsabilidade das pesquisadoras Dr. Carla Janaína Figueredo e Letticia Vieira de Melo

Depois das informações a seguir, se você aceitar fazer parte deste estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias. Uma delas é sua e a outra ficará com as pesquisadoras responsáveis.

Caso não aceite participar, você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas, caso queira fazer parte desse estudo, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pelas pesquisadoras responsáveis através de e-mail [cjfigueredo2@hotmail.com](mailto:cjfigueredo2@hotmail.com) e [letts48@yahoo.com.br](mailto:letts48@yahoo.com.br) e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do seguinte contato telefônico: (62)8526-7322. Se ainda tiver alguma dúvida, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215.

Sou a professora de inglês e português desta escola e estou de licença. Esta pesquisa busca compreender a maneira pela qual o professor lida com sentimentos como ansiedade, nervosismo, auto-estima e outros durante as aulas de inglês. O fato de esses sentimentos do professor estarem intimamente ligados às aulas e aos alunos, e como as aulas serão gravadas, se faz necessário que você participe das gravações das aulas.

No entanto, você não é o foco deste estudo, e sim o professor. É importante dizer que, mesmo após o final deste estudo, esses documentos continuarão guardados sob os meus cuidados, em sigilo.

Sua identidade não será revelada, pois você poderá escolher um nome fictício. Não vai haver nenhum gasto ou ganho financeiro pela participação neste estudo.

A pesquisa não oferece riscos; quanto aos benefícios, você terá a oportunidade de ajudar a esclarecer aspectos importantes da prática do professor de inglês. Você é

---

*Comitê de Ética em Pesquisa/CEP*

Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação/PRPI-UFG, Caixa Postal: 131, Prédio da Reitoria, Sala do Piso 1, Campus Samambaia (Campus II) - CEP:74001-970, Goiânia – Goiás, Fone: (55-62) 3521-1215.

E-mail: [cep.prpi.ufg@gmail.com](mailto:cep.prpi.ufg@gmail.com)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS/UFG  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E INOVAÇÃO/PRPI  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA/CEP

---



livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou penalidade.

Nome fictício escolhido: \_\_\_\_\_

Eu, \_\_\_\_\_,  
matrícula escolar nº \_\_\_\_\_, aceito participar do estudo chamado Professor também sente: a afetividade do professor. Fui informado(a) e esclarecido(a), pela pesquisadora responsável Letticia Vieira de Melo, sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos que serão utilizados, assim como os possíveis riscos e benefícios da minha participação no estudo. Sei que posso deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, sem que isto me cause problemas. Declaro, portanto, que participarei do estudo descrito.

Você autoriza a utilização de imagem e voz constantes em filmagens e gravações em áudio decorrentes da sua participação na pesquisa acima descrita?

( ) sim                      ( ) não

Goiânia, ..... de ..... de .....

\_\_\_\_\_  
Assinatura por extenso do(a) participante

\_\_\_\_\_  
Letticia Vieira de Melo

\_\_\_\_\_  
Professora orientadora  
Dr. Carla Janaína Figueredo



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** Professor também sente: a afetividade do professor de inglês como L.E

**Pesquisador:** Letticia Vieira de Melo

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 37724714.8.0000.5083

**Instituição Proponente:** Faculdade de Letras

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 903.588

**Data da Relatoria:** 14/12/2014

**Apresentação do Projeto:**

Essa pesquisa pretende investigar o papel da afetividade do professor no seu agir pedagógico, utilizando como suporte as teorias vygostkiana e bakhtiniana, bem como trabalhos sobre afetividade dos alunos. Propõe-se um estudo de caso de caráter qualitativo em uma escola pública da rede municipal de ensino de Goiânia, utilizando instrumentos de coleta de dados como questionário, entrevista e observação de aulas. O questionário terá perguntas abertas e fechadas antes do início das observações, com o propósito de levantar pontos que devam ser focalizados durante as observações e fornecer conhecimento prévio a respeito do professor, dos alunos, da turma a ser investigada e da organização da escola.

**Objetivo da Pesquisa:**

A pesquisa objetiva investigar se a afetividade do professor interfere em sua maneira de dar aula e nas suas relações com a turma e com os alunos. E se interfere, como isso acontece. Além disso, pretende averiguar como está a afetividade do professor de inglês como Língua Estrangeira, seus componentes e como ela afeta sua ação pedagógica; entender os meios usados pelo professor de inglês como LE para lidar com sua afetividade; identificar a influência do ambiente de trabalho do professor pesquisado em sua afetividade; averiguar o papel da ética para que a afetividade desse professor não prejudique seu trabalho e os julgamentos que

**Endereço:** Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131

**Bairro:** Campus Samambaia

**CEP:** 74.001-970

**UF:** GO

**Município:** GOIANIA

**Telefone:** (62)3521-1215

**Fax:** (62)3521-1163

**E-mail:** cep.prpi.ufg@gmail.com



Continuação do Parecer: 903.588

um docente faz diariamente em suas avaliações; entender a relação do filtro afetivo com a resiliência do professor de inglês como LE.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

A pesquisadora alega que a pesquisa não proporcionará riscos físicos, nem de revelação de identidades dos participantes. No entanto, o fato de ser necessário observar as aulas do(a) professor(a) deve causar um certo desconforto inicial, o que deve se minimizar à medida que a presença da pesquisadora se tornar mais comum. Como benefícios diz que a pesquisa possibilitará que se perceba o professor de uma maneira mais ampla, entendendo que suas escolhas não dependem somente da razão e do que está pré-estabelecido em currículos, fornecendo conhecimento para se pensar em ferramentas para motivar e valorizar esse professor.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O pesquisadora atendeu todas as pendências apontadas.

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

Toda a documentação está correta.

**Recomendações:**

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

O projeto está aprovado em razão de terem sido atendidas as pendências apresentadas.

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Endereço:** Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131

**Bairro:** Campus Samambaia

**CEP:** 74.001-970

**UF:** GO

**Município:** GOIANIA

**Telefone:** (62)3521-1215

**Fax:** (62)3521-1163

**E-mail:** cep.prpi.ufg@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
GOIÁS - UFG



Continuação do Parecer: 903.588

GOIANIA, 09 de Dezembro de 2014

---

**Assinado por:**  
**João Batista de Souza**  
**(Coordenador)**

**Endereço:** Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131

**Bairro:** Campus Samambaia

**CEP:** 74.001-970

**UF:** GO

**Município:** GOIANIA

**Telefone:** (62)3521-1215

**Fax:** (62)3521-1163

**E-mail:** cep.prpi.ufg@gmail.com