



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
INSTITUTO DE LETRAS - IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E TRADUÇÃO - LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA - PGLA

**AÇÕES AFETIVAS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESPANHOLA NO
CONTEXTO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA REDE PÚBLICA DO
DISTRITO FEDERAL**

MAYARA WANNESCHKA NEVES FERREIRA SANTOS

Brasília-DF

2021

MAYARA WANNESCHKA NEVES FERREIRA SANTOS

**AÇÕES AFETIVAS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESPANHOLA NO
CONTEXTO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA REDE PÚBLICA DO
DISTRITO FEDERAL**

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

Área de concentração: Linguagem, práticas Sociais e Educação.

Linha de pesquisa: Processos Formativos de Professores e Aprendizes de Línguas

Orientadora: Profa. Dra. Kyoko Sekino

Brasília-DF

2021

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA E CATALOGAÇÃO

SANTOS, Mayara Wanneschka Neves Ferreira. **Ações afetivas no ensino-aprendizagem de língua espanhola no contexto do ensino remoto emergencial na rede pública do distrito federal.** Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 215f. Dissertação de Mestrado.

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

SS237a Santos, Mayara Wanneschka Neves Ferreira
AÇÕES AFETIVAS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESPANHOLA
NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA REDE PÚBLICA DO
DISTRITO FEDERAL / Mayara Wanneschka Neves Ferreira Santos;
orientador Kyoko Sekino: -- Brasília, 2021.
215 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Linguística Aplicada)
- Universidade de Brasília, 2021.

1. Afetividade. 2. Ações afetivas. 3. Contágio Emocional.
4. Língua Espanhola. 5. Ensino remoto. I. Sekino, Kyoko ,
orient. II. Título.

MAYARA WANNESCHKA NEVES FERREIRA SANTOS

**AÇÕES AFETIVAS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESPANHOLA NO
CONTEXTO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA REDE PÚBLICA DO
DISTRITO FEDERAL**

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

Área de concentração: Linguagem, práticas Sociais e Educação.

Linha de pesquisa: Processos Formativos de Professores e Aprendizes de Línguas

Defendida e aprovada com distinção em 30 de agosto de 2021

Banca examinadora formada por:

Prof. Dra. Kyoko Sekino – Presidente
Universidade de Brasília

Prof. Dr. Yûki Mukai (membro interno)
Universidade de Brasília

Profa. Dra. Janaína Mota Trindade (membro externo)
Faculdade Apogeu

Profa. Dra. Maria Luisa Ortíz Alvarez (membro suplente)
Universidade de Brasília

DEDICATÓRIA

A minha querida amiga Aline Godoi, cujo sorriso e afeto jamais serão esquecidos.

Aos professores afetivos que marcaram minha trajetória escolar e acadêmica.

AGRADECIMENTOS

“Prepare seu coração, pras coisas que eu vou contar. Eu venho lá do sertão...”. Acredito que todas as conquistas de nossas vidas não se fazem de forma isolada. Sempre haverá pessoas que nos inspirarão, que nos apoiarão e que nos acompanharão durante a jornada, e assim compomos a nossa história. Por isso, gostaria de agradecer:

A Deus por tudo que Ele foi, é e sempre será em minha vida.

Ao meu esposo Júnior por todo companheirismo, compreensão, suporte técnico e por sempre estar ao meu lado apoiando meus sonhos.

Aos meus pais, Wagna e Ediênio, por todo esforço, amor, dedicação e carinho e por me apoiarem nas minhas decisões.

Aos meus tios Esmeralda e Roberto por me inspirarem amor aos estudos e porque sempre me incentivaram a seguir carreira acadêmica e a minha tia Ariane pelo carinho.

Aos meus irmãos Ediênio Júnior e Felipe e aos meus primos Nealda, Neila e Nelson II.

Aos meus avós Lenira e José por me receberem em sua casa para que eu pudesse estudar.

As minhas professoras alfabetizadoras tia Aline e tia Márcia que me ensinaram minhas primeiras palavras.

Ao meu professor de espanhol do Ensino Médio, Ivám, cuja dedicação e amor à língua espanhola despertaram em mim fascínio pelo idioma.

Aos professores da UFS, em especial ao professor Franklin Lima, e aos amigos que fizeram parte do início de meus estudos acadêmicos.

À minha orientadora, Prof. Dra. Kyoko Sekino, pela acolhida a qualquer momento de minhas angústias, pelo suporte técnico e emocional e por guiar meus passos durante essa trajetória.

À Universidade de Brasília e ao PGLA.

Às professoras Dra. Janaína Soares, Dra. Maria Luisa Ortiz e Dra. Maria da Glória Magalhães dos Reis por me receberem na Universidade de Brasília com tanto afeto e pelo encorajamento pessoal e profissional.

Aos membros da banca Prof. Dr. Yûki Mukai, Prof. Dra. Janaina Mota Trindade, Prof. Dra. Maria Luisa Ortiz por aceitarem nosso convite e pelas contribuições para este trabalho. E ao Prof. Dr. Fabiano Silvestre pelas suas sugestões no COMPLA.

Aos professores do PGLA pelos ensinamentos, em especial a professora Dra. Gladys Quevedo Camargo.

Ao CIL que me recebeu para realizar esta pesquisa.

Aos meus participantes de pesquisa Julián e Amora sem os quais esta dissertação não aconteceria.

Ao meu amigo Prof. Me. Keller Nonato por me incentivar a cursar o mestrado.

Aos meus amigos e colegas de profissão Aline Godoi, Ellen Pantaleão, Maria Eduarda Andrade, Michelly Alves, André Santos, Lucas Kadmo, Isabela Delavechia, Débora Novaes, Cibele Chaves, Kátia Cardoso, Jaine Costa e Sandra Siqueira por serem os professores que inspiraram esta pesquisa, aos quais admiro pessoal e profissionalmente como professores afetivos.

Aos meus amigos Michelly, Fernanda, Hudson, Maria Eduarda, Roseene, Claudiane, Daniel, Emília, Jesse, Renan, Isabela Zardo e Rebeca por estarem ao meu lado, me apoiando sempre que precisei e pela compreensão nas minhas ausências.

Às minhas amigas Mônica, Karol, Bruna, Lorena e Flávia, presentes do mestrado, por caminharem comigo, pelas muitas risadas, conversas teóricas e pelo suporte emocional. Essa trajetória não seria a mesma sem vocês.

À minha amiga Elizângela pela amizade e revisão desse trabalho.

E a todos que direta ou indiretamente contribuíram para esse momento. A todos vocês, meu muito obrigada.

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo observar as ações afetivas demonstradas em sala de aula, no contexto de ensino remoto, por professores de língua espanhola de um determinado centro de línguas de Brasília, que constam na relação professor-aluno e como essas práticas intervêm na aprendizagem desses. A fim de alcançar tal objetivo, elencamos quatro objetivos específicos: (1) Identificar as definições de afetividade para o ensino-aprendizagem de línguas; (2) Identificar se há ações afetivas do professor que se evidenciam em sala de aula no ensino remoto e categorizá-las; (3) Identificar as reações dos alunos de acordo com as atitudes afetivas do professor; (4) Compreender como as ações evidenciadas podem interferir na aprendizagem dos estudantes. Para atender aos objetivos, este estudo se baseou em Arnold (1999), Arnold e Brown (2000), Krashen (1978, 1982) e Schumann (1978, 1997, 1999) para a discussão sobre afetividade. Hatfield, Cacciopo, Rapson (1994), Hareli e Rafaeli (2008), Goleman (2012), Frijda (1986), Andrade e Ojeda (2010) para o estudo do contágio emocional e ciclos das emoções. Para tratarmos o ambiente de sala de aula, nos alinhamos às teorias de Rogers (1978), Vygotsky (1978, 2008) e Ausubel (1980). A presente pesquisa é qualitativa e exploratória. Esta pesquisa foi realizada em um dos Centros Interescolares de Línguas (CILs) do Distrito Federal (DF), escola de idiomas da rede pública de ensino do DF, que oferta os idiomas inglês, espanhol, japonês e francês para os alunos da rede pública de ensino e comunidade em geral. Neste momento de ensino remoto, o local da pesquisa foi caracterizado pelo ambiente virtual de ensino da Plataforma Google Sala de aula. Os participantes foram dois professores de língua espanhola e seus alunos. Na coleta de dados, utilizou-se os instrumentos: entrevista semiestruturada, narrativa oral, observação das aulas dos professores e aplicou-se um questionário contendo perguntas em *Likert Scale* e abertas para os alunos. A análise de dados revelou os sentimentos e emoções dos professores e alunos diante do período de aulas online e as ações afetivas positivas e negativas por parte dos professores que influenciaram a aprendizagem dos estudantes. Esta pesquisa contribui para a análise reflexiva de professores de língua espanhola quanto às suas ações afetivas em sala de aula.

Palavras-chaves: afetividade; ações afetivas; contágio emocional; língua espanhola; sala de aula; ensino remoto.

ABSTRACT

This research aims to observe the affective actions demonstrated in the classroom, in the remote learning context, by Spanish language teachers from a language school in Brasília, which are part of the teacher-student relationship and how these practices intervene in their learning. In order to achieve this aim, we list four specific objectives: (1) to identify the definitions of affectivity for language teaching and learning; (2) to identify whether there are affective actions of the teacher that are evidenced in the classroom in remote learning and categorize them; (3) to identify students' reactions according to the teacher's affective attitudes; (4) to understand how the actions which were evidenced can interfere with students' learning. To meet the objectives, this study was based on Arnold (1999), Arnold and Brown (2000), Krashen (1978,1982) and Schumann (1978, 1997, 1999) for the discussion on affect. Hatfield, Cacciopo, Rapson (1994), Hareli, Rafaeli (2008), Goleman (2012), Frijda (1986), Andrade and Ojeda (2010) for the study of emotional contagion and emotion cycles. To deal with the classroom environment, we adopt the theories of Rogers (1978), Vygotsky (1978, 2008) and Ausubel (1980). This is a qualitative and exploratory research. This research was carried out in one of the Interscholastic Language Centers (CILs) in Federal District (DF), a language school in the DF's public school system, which offers English, Spanish, Japanese and French language courses to public school students and for the community in general. In this moment of remote learning, the research context was characterized by the virtual teaching environment, using the Google Classroom Platform. The participants were two Spanish language teachers and their students. For data collection, the following instruments were used: semi-structured interview, oral narrative, observation of the teachers' classes, and a questionnaire containing Likert Scale and open questions was applied to students. The data analysis revealed the feelings and emotions of teachers and students in online classes and positive and negative affective actions on the part of teachers that influenced student learning. This research contributes to the reflective analysis of Spanish language teachers regarding their affective actions in the classroom.

Keywords: affect; affective actions; emotional contagion; Spanish language; classroom; remote teaching.

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo observar las acciones afectivas demostradas en el aula, en el contexto de clases en línea, por profesores de español de un determinado centro de idiomas en Brasilia, que forman parte de la relación profesor-alumno y cómo estas prácticas intervienen en el aprendizaje de esos estudiantes. Para lograr este objetivo, enumeramos cuatro objetivos específicos: (1) Identificar las definiciones de afectividad para la enseñanza y el aprendizaje de idiomas; (2) Identificar si existen acciones afectivas del docente que se evidencian en el aula de educación a distancia y categorizarlas; (3) Identificar las reacciones de los estudiantes de acuerdo con las actitudes afectivas del profesor; (4) Comprender cómo las acciones destacadas pueden interferir con el aprendizaje de los estudiantes. Para cumplir con los objetivos, este estudio se basó en Arnold (1999), Arnold y Brown (2000), Krashen (1978, 1982) y Schumann (1978, 1997, 1999) para la discusión sobre la afectividad. Hatfield, Cacciopo, Rapson (1994), Hareli, Rafaeli (2008), Goleman (2012), Frijda (1986), Andrade y Ojeda (2010) para el estudio del contagio emocional y los ciclos de las emociones. Para abordar el ambiente del aula, nos alineamos con las teorías de Rogers (1978) y Vygotsky (1978, 2008), Ausubel (1980). Esta investigación es cualitativa y exploratoria. Y se llevó a cabo en uno de los Centros de Idiomas Interescolares (CILs) del Distrito Federal (DF), un centro de enseñanza de idiomas del sistema de escuelas públicas del DF, que ofrece inglés, español, japonés y francés a estudiantes de escuelas públicas y comunidad en general. En este momento de aprendizaje a distancia, el sitio de investigación se caracterizó por el ambiente virtual de enseñanza de la Plataforma Google *Classroom*. Los participantes fueron dos profesores de español y sus alumnos. En la recolección de datos se utilizaron los siguientes instrumentos: entrevista semiestructurada, narrativa oral, observación de las clases de los docentes y se aplicó un cuestionario que contenía preguntas en *Likert Scale* y abiertas a los estudiantes. El análisis de datos reveló los sentimientos y emociones de docentes y estudiantes con respecto al período de clases en línea y las acciones afectivas positivas y negativas por parte de los docentes que influyeron en el aprendizaje de los estudiantes. Esta investigación contribuye en el análisis reflexivo de los profesores de español sobre sus acciones afectivas en el aula.

Palabras llave: afectividad; acciones afectivas; contagio emocional; lengua española; clases; enseñanza a distancia.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Taxonomia de fatores que influenciam a Aquisição de segunda língua-Schumann	26
Quadro 2 - Taxonomia de Bloom.....	39
Quadro 3 - Emoções.....	47
Quadro 4 - Perfil dos sujeitos da pesquisa	61
Quadro 5 - Categoria da entrevista.....	70
Quadro 6 - Categorias da narrativa	70
Quadro 7 - Categorias Observações	73
Quadro 8 - Normas para transcrição	75
Quadro 9 - Etiqueta e Sigla Julián.....	84
Quadro 10 - Etiquetas e Siglas Amora	107

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Recorte <i>Ant Conc</i> Narrativa Julián	94
Tabela 2 – Recorte <i>Ant Conc</i> Narrativa Amora.....	114

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Fatores que influenciam a aquisição de língua espanhola – Turma E5	79
Gráfico 2 - Fatores que influenciam no convívio de sala de aula – Turma E5.....	80
Gráfico 3 - Características de um bom professor – Turma E5	81
Gráfico 4 - Aspectos relativos à sala de aula – Turma E5.....	83
Gráfico 5 - Fatores que influenciam a aquisição de língua espanhola – Turma E6	100
Gráfico 6 - Fatores que influenciam no convívio de sala de aula – Turma E6.....	102
Gráfico 7 - Características de um bom professor – Turma E6	103
Gráfico 8 - Aspectos relativos à sala de aula – Turma E6.....	105

LISTA DE ABREVIATURAS

ASL	Aquisição de Segunda Língua
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEDF	Conselho de Educação do Distrito Federal
CEFR	Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas
CIL	Centro Interescolar de Línguas
DAL	Dispositivo de Aquisição de Línguas
DF	Distrito Federal
E/LE	Espanhol como língua estrangeira
IF	Institutos Federais
GU	Gramática Universal
GDF	Governo do Distrito Federal
L2	Segunda Língua
LA	Linguística Aplicada
LE	Língua Estrangeira
LM	Língua Materna
MEC	Ministério de Educação e Cultura
PGLA	Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada
SEDF	Secretaria de Educação do Distrito Federal
THE	Times Higher Education
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UnB	Universidade de Brasília
ZDP	Zona Proximal de Desenvolvimento

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
1.1	Justificativa e problematização	15
1.2	Normativos para implementação do ensino remoto no DF	17
1.3	Objetivos da pesquisa	20
1.3.1	Objetivo geral	20
1.3.2	Objetivos específicos	20
1.4	Perguntas da pesquisa	20
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	21
2.1	Teorias de aquisição de segunda língua	21
2.2	O ambiente de sala de aula e visão sociocultural	29
2.3	A aprendizagem significativa e o papel reflexivo do professor	31
2.4	Uma mudança de paradigma no perfil do professor	33
2.5	Afetividade e fatores individuais e de personalidade	35
2.5.1	A autoestima e autoconfiança	40
2.5.2	A inibição	41
2.5.3	A ansiedade	43
2.5.4	Empatia	44
2.5.5	Motivação	45
2.6	Contágio Emocional	46
2.7	Outras pesquisas realizadas sobre o tema	51
3	METODOLOGIA	56
3.1	Métodos de pesquisa	56
3.1.1	Pesquisa qualitativa	56
3.1.2	Pesquisas exploratórias	57
3.2	Nossa pesquisa empírica	58
3.2.1	Design da pesquisa	58
3.2.2	O local da pesquisa	59
3.2.3	O perfil do pesquisador	60
3.2.4	Os participantes	60
3.2.5	Os alunos	61
3.3	Instrumentos da coleta de dados	62
3.3.1	Observação	62
3.3.2	Entrevista	64
3.3.3	Narrativa Oral	65

3.3.4	Questionário.....	66
3.3.5	Triangulação de dados.....	67
3.4	Procedimentos para coleta de dados	68
3.5	Procedimento para análise de dados	69
3.6	Os princípios éticos	75
4	RESULTADOS E ANÁLISE DE DADOS.....	77
4.1	Resultado de análise de dados – Participante Julián.....	77
4.1.1	A turma E5.....	77
4.1.2	O professor Julián.....	84
4.1.3	Narrativa Julián – Análise AntConc.....	94
4.2	Resultado de análise de dados – Participante Amora.....	99
4.2.1	A turma E6.....	99
4.2.2	A professora Amora.....	106
4.2.3	Narrativa Amora- Análise Ant Conc.....	113
4.3	Discussão	117
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
	REFERÊNCIAS.....	128
	POSFÁCIO.....	133
	APÊNDICE A – CARTA DE AUTORIZAÇÃO - CIL.....	135
	APÊNDICE B – CARTA DE AUTORIZAÇÃO – EAPE.....	136
	APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	138
	APÊNDICE D – ROTEIRO PARA ENTREVISTA	139
	APÊNDICE E – ROTEIRO PARA NARRATIVA ORAL.....	140
	APÊNDICE F – PERFIL DOS ALUNOS	142
	APÊNDICE G – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA - JULIÁN	146
	APÊNDICE H - TRANSCRIÇÃO DA NARRATIVA ORAL - JULIÁN	162
	APÊNDICE I – OBSERVAÇÃO DE AULAS - JULIÁN	183
	APÊNDICE J – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA - AMORA.....	193
	APÊNDICE K - TRANSCRIÇÃO DA NARRATIVA ORAL – AMORA.....	203
	APÊNDICE L – OBSERVAÇÃO DE AULAS - AMORA	210

Há pessoas que entram por acaso em nossas vidas... Mas não é por acaso que elas têm o privilégio de permanecer.

(William Shakespeare)

1 INTRODUÇÃO

O ambiente de sala de aula é um dos lugares mais complexos. Nele estão presentes vários fatores que podem influenciar a aprendizagem, dentre eles o relacionamento entre professor e aluno. Assim também ocorre nas salas de aula de idiomas. É nesse ambiente onde o ensino-aprendizagem se mostra mais sensível, pois permeiam, ademais de cognição, emoções e sentimentos que podem influenciar de modo positivo ou negativo o desenvolvimento do aluno, levando-o ao sucesso ou fracasso escolar.

Quando pensamos em salas de aulas de língua estrangeira (LE), é preciso lembrar que estão presentes ali um grupo diverso, cada indivíduo com sua identidade, seus valores, suas crenças, diferenças culturais e sociais, características de personalidade e principalmente suas experiências como aprendizes, em algum momento de suas vidas.

Destaca-se ainda que as classes de línguas estrangeiras apresentam uma outra singularidade. Neste lugar, o aluno é convidado a comunicar-se na língua-alvo, sem muitas vezes tê-la dominado ainda, em seus aspectos estruturais e gramaticais, o que o coloca em uma situação de fragilidade diante de seus colegas e professores. Também, é na sala de Segunda Língua (L2), onde os aspectos socioculturais do novo idioma entram em “choque” com os valores da cultura da Língua Materna (LM).

Neste quesito, o professor é uma figura importante em sala de aula, se tornando um facilitador do processo de ensino-aprendizagem de idiomas. É muitas vezes, a partir das ações dos docentes, que os aprendizes conseguem superar seus medos e dificuldades para se desenvolver em um novo idioma, principalmente quando o professor demonstra **ações afetivas** na sua prática pedagógica com o intuito de promover a aprendizagem dos alunos.

Diante do exposto, neste trabalho investigamos quais são as ações afetivas manifestadas pelo professor, em sala de aula de segunda língua e como elas podem influenciar para aprendizagem dos alunos.

Antes de tratarmos do tema principal desta dissertação, destacamos que os termos, língua estrangeira (LE) e segunda língua (L2), se diferem nos seus significados. A língua estrangeira se refere ao idioma que se estuda em locais formais de ensino, cujo conteúdo é

dividido em competências e comumente ensinado em cursos de idiomas ou faz parte do currículo escolar. Já a segunda língua é aquela que os habitantes aprendem posteriormente à sua LM. Neste caso, este idioma circunda os ambientes ocupados pelos falantes. Para Ellis (1994, p. 11; 1997, p. 3) o termo “segunda língua” é geralmente usado para se referir a qualquer língua que não seja a primeira língua, podendo se referir a qualquer língua posterior à língua materna, considerando a terceira ou quarta língua. Em alguns casos, a segunda língua é oficializada e estudada nas escolas e funciona como a língua para a vida política e para se fazer negócios, como por exemplo em países como África.¹ Neste estudo, não faremos distinção entre os dois termos, os utilizaremos como sinônimos, pois entendemos que toda língua estrangeira será um segundo idioma para seus falantes, após ter aprendido sua LM, não será feita distinção entre os vocábulos. Como podemos ver em Revuz (2002):

A língua estrangeira é, por definição, uma segunda língua, aprendida depois e tendo como referência, uma primeira língua, aquela da primeira infância. Pode aprender uma língua estrangeira somente porque já teve acesso à linguagem através de uma outra língua. (REVUZ, 2002, p. 215 apud ARAGÃO, 2016, p. 17)

Outros termos que usaremos em nossa pesquisa como sinônimos, apesar de possuir significados distintos, são aquisição e aprendizagem. Krashen (1981) define aquisição como o processo subconsciente de aprender a língua por meio da exposição, enquanto aprendizagem é o processo consciente de estudá-la. Na nossa pesquisa essa distinção não se torna tão relevante, uma vez que não estamos investigando como os participantes adquirem ou aprendem a língua espanhola.

O foco de nossa pesquisa serão professores de um dos Centros Interescolares de Línguas (CILs) da rede pública do Distrito Federal (DF), do turno noturno, cuja escolha tomou como critérios os níveis aos quais os docentes ministraram aula no semestre em que aconteceram as observações.

Para embasarmos a pesquisa, recorreremos aos referenciais teóricos que englobam estudiosos da educação, psicologia e linguística, tais como: Paulo Freire (1996), Lev Vygotsky (1978), Krashen (1978, 1981), Schumann (1978, 1999) Arnold (1999, 2000, 2011, 2015), Brown (1999, 2000), Goleman (2012), Frijda (1986), Mota (2007), Andrade e Ojeda (2010),

¹ Estas definições encontram-se no Glossário de Linguística Aplicada do professor José Carlos Paes de Almeida Filho. Para Ellis (1994, p. 11; 1997, p. 3) o termo “segunda língua” é geralmente usado para se referir a qualquer língua que não seja a primeira língua, podendo se referir a qualquer língua posterior à língua materna, considerando a terceira ou quarta língua

Rogers (1978) entre outros, tomando como base teorias da aquisição de segunda língua, aprendizagem significativa e afetividade.

A presente dissertação está dividida em cinco capítulos principais: introdução, fundamentação teórica, metodologia, análise de dados e resultados. Em seguida apresentamos as considerações finais. Posteriormente seguem a bibliografia e os apêndices. Os capítulos estão divididos em subtópicos, para auxiliar a leitura.

Todas as traduções presentes neste texto foram feitas por nós e seus originais estão apresentados em itálico nas notas de rodapé.

1.1 Justificativa e problematização

O ensino de línguas estrangeiras é um dos grandes desafios no que tange a aprendizagem de um novo idioma, “o que não seria diferente com a língua espanhola para os brasileiros, cuja língua materna (LM) tem por característica próxima e termos de tipologia linguística” (COMRIE, 2009, p.952). Também pelo fato do tempo reduzido de exposição à segunda língua, pois os alunos não estão totalmente imersos no ambiente da língua-alvo, assim como ocorre na aquisição da LM.

Durante muitos anos as teorias da aprendizagem de segunda língua se baseavam em autores cujas abordagens visavam um caráter mais estruturalista da língua, acreditando que aspectos como cognição, inteligência, tempo de estudos eram os principais condicionantes para que houvesse sucesso do aluno. Não se entendia que o sucesso ou fracasso escolar dependiam da existência de outros elementos, tais como, aspectos sociais, culturais, sentimentos e emoções (afetividade, motivação, inibição, autoestima, entre outros) pudessem influenciar no processo de ensino-aprendizagem de L2.

A partir das experiências vivenciadas pela pesquisadora em sala de aula, tanto como aluna, assim como professora de línguas, ela pôde observar que os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira trazem consigo suas vivências que incluem suas crenças, suas experiências anteriores em sala de aula, motivações, fatores pessoais e de personalidade o que torna cada aprendiz único em sua experiência linguística. Neste contexto, as emoções também podem influenciar significativamente para a aprendizagem. Sentimentos como alegria, medo, estranhamento pelo novo, vergonha de se expor em um universo que muitas vezes não dominamos, entre outros, muitas vezes impedem o sucesso escolar.

A pesquisadora começou a refletir que, se para aprender uma língua estrangeira, bastava apenas ter uma boa memória, inteligência e disciplina para estudar. Percebeu, então, que muitas vezes outros fatores, além do processamento cognitivo, favoreciam ou dificultavam a aprendizagem, fazendo com que alguns alunos desistissem de aprender um novo idioma.

Mais uma ponderação levantada pela pesquisadora é que não há uma sobreposição entre cognição e emoção para que haja aprendizagem de uma língua estrangeira. Para Vygotsky (2008, p. 9), “haveria um sistema dinâmico de significados em que o afetivo e o intelectual se unem”. Ou seja, não existe uma dicotomia entre cognição e emoção, já que estas se tornam indissociáveis para o ser humano. Ambas fazem parte do processo de aquisição de uma L2.

A partir de relatos de alunos das escolas por onde ministrou suas aulas, nos quais muitos professores e suas ações em sala de aula foram de extrema importância para o seu sucesso ou fracasso escolar, passou a imaginar como as relações afetivas entre professores e alunos poderiam influenciar no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira.

Também observou que há um outro ponto a ser questionado – como o ambiente de sala de aula pode interferir na aquisição de uma língua, já que, mesmo que seja possível aprender sozinho, esse ambiente ainda é um dos espaços importantes para aprendizagem, pois, nele, é possível, através das interações sociais, obter mais resultados visíveis. Dessa forma, este local deve ser sempre um lugar no qual professores e alunos sintam-se à vontade para dialogar e expor suas ideias e avanços na L2. Assim como afirma Arnold e Brown:

A relação entre afeto e aprendizagem de línguas é, desta forma, bidirecional. A atenção dada ao afeto pode melhorar o alcance e o aprendizado do idioma, mas a sala de aula de línguas pode, em contrapartida, contribuir significativamente para educar os alunos. (ARNOLD; BROWN, 1999a, p. 3)²

Após essas reflexões, buscou as respostas na literatura e pôde perceber que este, o tema, afeto, é pouco abordado na UnB, neste caso no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (PGLA), quando se refere ao ensino-aprendizagem de LE. A maioria dos estudos no Brasil está voltado para o campo da pedagogia e, quando encontram pesquisas na área de línguas estrangeiras, a maior parte dos textos estão voltados para estudo da língua inglesa.

Observa-se, também, que as pesquisas realizadas, de modo geral, são voltadas para a faixa etária infanto-juvenil, ao buscar pesquisas relacionadas ao tema nos repositórios de dissertações das universidades públicas encontrou poucas referências que associem os estudos

2 The relationship between affect and language learning, then, is a bidirectional one. Attention to affect can improve language reaching and learning, but the language classroom can, in turn, contribute in a very significant way to educating learners affectively.

sobre afetividade no campo da Linguística Aplicada. Sendo assim, questiona como esses fenômenos podem influenciar em outros ambientes de estudos, como, por exemplo, nos cursos de idiomas da rede pública do DF, os CILs. A partir desta ótica, decidiu direcionar a investigação para professores e alunos que estejam inseridos nesse contexto.

A justificativa para a escolha do Centro Interescolar de Línguas se dá pelo fato de ser um local de fomento ao ensino de LE, vinculado à rede pública do DF, cujo público-alvo prioritário são os estudantes da rede.

Com o advento da pandemia causada pelo surto de COVID-19, as aulas da rede pública foram suspensas no mês de março e somente retornaram em julho de 2020, porém, por questões de segurança, foi implementado no DF, de forma emergencial, o ensino remoto. As aulas presenciais foram substituídas pelo uso de plataformas virtuais do Google Sala de Aula, o que gera a necessidade de um novo olhar para as práticas pedagógicas dos professores, inseridos nesse novo contexto de ensino.

Nesse contexto, os desafios se tornam ainda maiores, visto que as mudanças foram causadas em um período de pandemia e isolamento social e os professores tiveram que repensar, inovar e reinventar suas práticas pedagógicas em um curto período.

Partindo dessas primícias, surgiram alguns questionamentos: O professor neste contexto, está preocupado com a aprendizagem do aluno? Em ambiente de sala virtual é possível identificar ações afetivas no ato pedagógico de um professor? O docente demonstra ações afetivas capazes de transformar o ambiente de sala de aula virtual? Como as relações interpessoais podem influenciar de algum modo para aprendizagem de língua estrangeira no CIL?

Outro fator relevante para a pesquisa é o perfil dos alunos. A maioria deles são adultos, as demonstrações de ações afetivas são consideravelmente diferentes das dos alunos infanto-juvenil, tanto por parte do aluno, quanto do professor. Diante do exposto, justifica-se a necessidade de compreensão de quais são as **ações afetivas** demonstradas por professores, que podem transformar o ambiente de sala de aula e influenciar para o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, neste caso, espanhol como língua estrangeira.

1.2 Normativos para implementação do ensino remoto no DF

O primeiro caso da pandemia pelo novo coronavírus, SARS-CoV2, foi detectado em Wuhan, na China, no dia 31 de dezembro de 2019 e os casos foram se espalhando pelo mundo, iniciando pelo continente asiático.

Em fevereiro de 2020, o aumento rápido dos casos e mortalidade da doença no Irã e na Itália despertaram a atenção das autoridades mundiais de saúde. Também, em fevereiro de 2020, foi confirmado o primeiro caso no Brasil, na cidade de São Paulo e posteriormente o óbito. Com o agravamento dos casos em diversos países do mundo, a Organização Mundial de Saúde (OMS) decretou a pandemia de COVID- 19, embora seu reconhecimento fosse tardado.

Com esse novo cenário mundial, causado pela crise de saúde que se instalou e pelas incertezas desse novo contexto, foi necessária uma mudança brusca de comportamento da sociedade, tendo como umas das consequências o isolamento social. Essas transformações se refletiram em todos os segmentos, incluindo a educação.

Como uma das medidas para evitar a contaminação em massa pelo coronavírus, o Governo do Distrito Federal (GDF), tomou como medida emergencial a suspensão das aulas presenciais. O primeiro documento de suspensão aulas do Distrito Federal foi o Decreto nº 40.520 de 14 de março de 2020, revogado pelo Decreto nº 40.539, de 19 de março de 2020, que estabelece medidas de enfrentamento para a o novo coronavírus. Após a publicação do decreto, o Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF) organizou diretrizes para que as instituições educacionais das redes de ensino público e privado do DF pudessem se reorganizar pedagogicamente, administrativamente, bem como o calendário escolar por meio do Parecer nº 33/2020. Em 2 de abril de 2020, por meio da Nota Técnica nº 001/2020, a Promotoria de Justiça de Defesa da Educação (PROEDUC) autoriza o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação como ferramentas pedagógicas para a Educação Básica no DF. O documento abarcou tanto a rede privada quando a rede pública e sua duração estava atrelado a determinação do GDF.

Em decorrência do novo cenário, houve a necessidade de adequação à nova realidade mundial. Sendo assim, em 1º de abril de 2020 é editado o Decreto de nº 40.583, documento que suspendia as atividades escolares nas escolas, universidades e faculdades do DF, das redes pública e privada de ensino até o dia 31 de maio de 2020. Em seguida, a CEDF altera o Parecer nº 37/2020 CEDF em consonância com Medida Provisória nº 934 da Presidência da República que dispõe sobre medidas excepcionais a serem aplicadas para o ano letivo de 2020, devido ao caráter emergencial, a exemplo dos ajustes no calendário, sem necessidade de cumprimento dos dias letivos obrigatórios. Em 28 de abril de 2020 é lançado o Parecer nº 05/2020 CNE/CP que trata sobre a reorganização do Calendário Escolar, bem como a possibilidade de cumprir a carga horária mínima anual com atividades não presenciais em virtude da Pandemia de COVID-19. No âmbito do Distrito Federal, no dia 21 de maio de 2020, o CEDF publica a Recomendação nº1/2020 CEDF, que dispõe sobre o Calendário Escolar, planejamento pedagógico e

administrativo, juntamente com cômputo de atividades presenciais, para o cumprimento da carga mínima anual.

Para diminuir os impactos para as aprendizagens dos alunos, em 29 de maio de 2020, foi instituído o Programa Escola em Casa DF, por meio da publicação da Portaria n° 129 que regula sobre disponibilização de aulas televisionadas para todos os estudantes, disponibilização de Plataforma Pedagógica (Google Sala de Aula) e material impresso a aqueles que não têm acesso a aparelhos tecnológicos. Além disso, a Portaria dispõe sobre a Formação Continuada dos Profissionais da Educação para o uso de plataformas de ensino e metodologias de ensino à distância, adequação do Currículo em Movimento quanto aos objetivos de aprendizagem para o calendário letivo de 2020. No que diz respeito a atuação dos profissionais de educação, em 03 de junho de 2020 a Portaria n° 133.

A suspensão das aulas presenciais foi mantida pelo Decreto n° 40.817, de 22 de maio de 2020 e retorno das aulas não presenciais ocorreu em 13 de julho de 2020. Seguindo as recomendações previstas nos normativos legais citados acima, os CILs do Distrito Federal também tiveram que reorganizar seu tempo e espaços para atender as demandas dessa nova modalidade de ensino. O calendário foi ajustado da seguinte maneira: o 1° semestre foi realizado no período de 10/02/2020³ a 25/09/2020 e o 2° semestre no período de 14/10/2020 a 29/01/2021.

Nesse período, as aulas foram transportadas para a Plataforma Google Sala de Aula, cabendo ao professor ofertar as aulas assíncronas através da Plataforma com a inserção de materiais e atividades pedagógicas que contemplassem a reorganização curricular, a fim de promover a aprendizagem dos alunos. As aulas síncronas, utilizando o Google *meet* como meio para as aulas virtuais, foram sugeridas pela SEDF como mais uma estratégia de ensino para alcançar aos estudantes, em caráter opcional para os professores da rede pública de ensino⁴. Do mesmo modo, não havia obrigatoriedade de participação nas aulas online por parte dos alunos. Para aqueles que tivessem dificuldades de acesso, foi-lhes ofertado material impresso, disponibilizado pela escola.

A seguir, descrever-se-á os objetivos da pesquisa.

³ O período de suspensão de aulas no DF ocorreu entre os dias 12 de março de 2020 a 12 de julho de 2020. O 1° semestre letivo de 2020 retornou no dia 13 de julho de 2020.

⁴ Os professores da rede pública do DF puderam optar pela realização das aulas síncronas, visto que a SEDF não impôs aos profissionais a obrigatoriedade de ministrar as aulas online.

1.3 Objetivos da pesquisa

1.3.1 Objetivo geral

Esta pesquisa tem por objetivo observar as ações afetivas demonstradas em sala de aula, no contexto de ensino remoto, por professores de língua espanhola de um determinado centro de línguas de Brasília, que constam na relação professor-aluno e como essas práticas intervêm na aprendizagem destes.

1.3.2 Objetivos específicos

1. Mapear as definições de afetividade para o ensino-aprendizagem de línguas;
2. Identificar se há ações afetivas do professor que se evidenciam em sala de aula no ensino remoto e categorizá-las;
3. Identificar as reações dos alunos de acordo com as atitudes afetivas do professor;
4. Compreender como as ações evidenciadas podem interferir na aprendizagem dos estudantes.

1.4 Perguntas da pesquisa

Para atingir os objetivos dessa pesquisa, serão respondidos os seguintes questionamentos:

1. Quais os conceitos de afetividade identificados nos pressupostos teóricos que se adequam a esta pesquisa?
2. Quais são as ações afetivas, por parte do professor, que se mostram presentes em sala de aula no ensino remoto?
3. De que maneira as relações afetivas entre professores e alunos influenciam no aprendizado de língua espanhola?
4. De acordo com alunos, quais são as ações do professor em sala de aula que eles consideram importantes para aprendizagem?

No próximo capítulo, discutiremos sobre as bases teóricas que norteiam nossa pesquisa.

“Toda experiência de aprendizagem se inicia com uma experiência afetiva. É a fome que põe em funcionamento o aparelho pensador. Fome é afeto. O pensamento nasce do afeto, nasce da fome. Não confundir afeto com beijinhos e carinhos. Afeto, do latim "affetare", quer dizer "ir atrás". É o movimento da alma na busca do objeto de sua fome. É o Eros platônico, a fome que faz a alma voar em busca do fruto sonhado.”

(Rubem Alves)

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Teorias de aquisição de segunda língua

O ensino de LE no Brasil tem sido um dos grandes desafios na prática docente, seja por não estar totalmente exposto ao ambiente da língua-alvo, ou pelo curto período de aula, ou ainda pela motivação e fatores pessoais dos aprendizes de língua estrangeira. Ao longo dos anos, os professores têm se deparado com as dificuldades de ensinar um novo idioma, de modo que a aprendizagem de uma nova língua se torne eficiente, no que se diz respeito às esferas da comunicação.

A partir do século XX, professores de línguas, linguistas, psicólogos e pedagogos, buscaram criar métodos e procedimentos de ensino, que se baseiam nos conceitos de linguística, pedagogia, educação e psicologia. A partir destes estudos, de acordo com Richard e Rogers (2003), surgiram métodos como Abordagem Direta (RICHARD; RODGERS, 2003, p. 20); Método áudio-lingual (RICHARD; RODGERS, 2003, p. 57); Sugestopedia (RICHARD; RODGERS, 2003, p. 101); Método Natural (RICHARD; RODGERS, 2003, p. 175) e Método comunicativo (RICHARD; RODGERS, 2003, p. 153). Sabe-se que cada metodologia teve como base não apenas estudos linguísticos, mas também bases psicológicas e sociais que contextualizaram a sua atuação e que essa nova língua forneceria aos alunos, estimular tanto nos aspectos cognitivos, sociais, culturais e emocionais do aluno.

Com o advento de tantas teorias, viu-se a necessidade de compreender como se adquiriam os processos de aquisição de uma língua. Como era possível que uma criança fosse capaz de se comunicar em sua LM e ao mesmo tempo adquirir uma nova língua? Então, iniciam-

se os estudos de aquisição da linguagem, que segundo Côrrea (1999), têm por objetivo principal explicar como os seres humanos constroem a linguagem, visto que ao nascer não possuem estruturas verbais e naturalmente, em contato com sua comunidade, através de interação, adquirem modo de expressão nos primeiros anos de vida. Neste sentido, Côrrea (1999, p. 340) declara:

Cabe a uma teoria da aquisição da linguagem explicar esse fato, considerando de que modo a aquisição de uma língua específica pode elucidar o processo pelo qual a aquisição espontânea de qualquer língua humana se realiza. Uma teoria da aquisição de linguagem pode, portanto, ser concebida como um modelo da dinâmica desse processo. Esta teoria deverá caracterizar o modo como a criança lida com o material linguístico de que dispõe, extraíndo dele informação relevante sobre a língua em questão, e explicar de que forma esse processo se faz viável para qualquer língua.

Para esta pesquisa, buscamos nas teorias aquisição de segunda língua (ASL) constructos teóricos que definem a afetividade no ensino de língua estrangeira. Deste modo, abordaremos neste tópico as teorias de Krashen (1978, 1981) e Schumman (1978).

Em se tratando de teorias de L2, Krashen (1978) apresenta suas hipóteses sobre aquisição de segunda língua (ASL), propondo o Modelo Monitor, atualmente conhecido como Modelo da Compreensão. Baseando-se em Chomsky (1976), esse autor entende que possuímos um sistema de aquisição nato e que todos os aprendizes adquirem a língua da mesma maneira.

De acordo com Paiva (2014, p. 27-28), Krashen acredita na importância dos ambientes informais e formais para aquisição de segunda língua, principalmente no que se refere à aquisição da proficiência da língua alvo. Porém, a influência de cada ambiente funciona de modo distinto para o aprendiz. No ambiente informal, ele recebe os inputs(insumos)⁵ necessários para suas construções linguísticas, o que o leva ao *intake* (insumos compreendidos).

Por outro lado, o ambiente formal, de sala de aula, interfere sobre o desenvolvimento do monitor, responsável pela edição linguística dos conhecimentos gramaticais adquiridos de forma consciente. Krashen (1981, p.106) explica:

A partir dessas características, pode-se supor que o intake seja antes de tudo um input que seja entendido. De fato, a compreensão pode estar no cerne do processo de aquisição da linguagem: talvez possamos adquirir entendendo a linguagem que está "um pouco além" do nosso nível atual de competência. Isso é feito com a ajuda de um contexto extra-linguístico ou com o nosso conhecimento do mundo. (Em termos mais formais, se um adquirente estiver

⁵ Amostras de L2 nas quais os alunos são expostos, que devem ser compreensivas, de modo que o aluno possa adquirir mais conhecimento linguístico.

no estágio i na aquisição da sintaxe, ele poderá avançar para o estágio $i + 1$, entendendo o input nesse nível de complexidade.⁶

Na *Input Hypothesis*, Krashen (1985) desenvolve sua teoria de ASL, a qual consiste em cinco hipóteses mutuamente relacionadas. São elas: hipótese da aquisição-aprendizagem, hipótese da ordem natural, hipótese do monitor, hipótese do input e a hipótese do filtro afetivo.

Na hipótese da aquisição-aprendizagem, o autor apresenta pela primeira vez a dicotomia entre aquisição e aprendizagem. Define aquisição quanto à forma inconsciente de aprendizagem, principalmente no caso das crianças ao aprender sua LM, haja vista que estas encontram-se inseridas em um ambiente de interação, no qual não precisam se preocupar com regras linguísticas. No que diz respeito à aprendizagem, conceitua que ela está voltada para o uso consciente da gramática e a consciência dos erros que podem ocorrer, por isso, a necessidade do uso do monitor, o qual será explicado posteriormente.

A hipótese da ordem natural define que não importa a ordem que se ensina as estruturas linguísticas, pois adquirimos as regras de uma língua de uma forma previsível (PAIVA, 2014).

A hipótese do monitor se baseia no princípio de que só podemos nos comunicar conscientemente em outra língua; porque, de alguma forma, adquirimos conhecimentos de forma inconsciente. O monitor serviria como um editor, corrigindo as informações antes que estas sejam reproduzidas de forma oral ou escrita, visando assim a precisão gramatical. Krashen (1978, p. 2) explica o monitor como:

A alegação fundamental da teoria dos monitores é que o aprendizado consciente está disponível para o executor apenas como um monitor. Em geral, as declarações são iniciadas pelo adquirido no sistema - nossa fluência na produção é baseada no que "captamos" através da comunicação ativa. Nosso conhecimento "formal" da segunda língua, nosso aprendizado consciente, pode ser usado para alterar o output do sistema adquirido, algumas vezes antes e outras depois que a expressão é produzida. Nós fazemos estas alterações para melhorar a precisão, e o uso do Monitor geralmente causa esse efeito.⁷

6 From these characteristics, it can be hypothesized that intake is first of all input that is understood. Indeed, comprehension may be at the heart of the language acquisition process: perhaps we acquire by understanding language that is "a little beyond" our current level of competence. This is done with the aid of extra-linguistic context or our knowledge of the world. (In more formal terms if an acquirer is at stage i in acquisition of syntax, he can progress to stage $i + 1$ by understanding input at that level of complexity.)

7 The fundamental claim of Monitor Theory is that conscious learning is available to the performer only as a Monitor. In general, utterances are initiated by the acquire system--our fluency in production is based on what we have "picked up" through active communication. Our "formal" knowledge of the second language, our conscious learning, may be used to alter the output of the acquired system, sometimes before and sometimes after the utterance is produced. We make these changes to improve accuracy, and the use of the Monitor often has this effect.

Krashen (1981, p. 12-13) afirma que para que o uso do monitor seja eficaz é necessário cumprir três condições: o tempo, o foco na forma e o conhecimento da regra. Além disso, ressalta três características do uso monitor.

1. Os usuários bem-sucedidos do Monitor editam seu output na segunda língua quando não interfere na comunicação.
2. Essa edição resulta em desempenho variável, ou seja, vemos diferentes tipos e quantidades de erros sob diferentes condições. O monitoramento geralmente melhora os níveis de precisão e, como observamos acima, sob condições editadas, nas quais a atenção é importante, não vemos mais a ordem de dificuldade "natural" da criança.
3. Os usuários do monitor mostram uma preocupação aberta com o idioma "correto" e consideram seu discurso e escrita não monitorados como "descuidados".⁸

Seguindo as contribuições desse autor, podemos dizer que a hipótese do input compreensivo afirma que somente há aquisição de L2 quando há compreensão da mensagem transmitida. Ou seja, não é a quantidade de inputs fornecidos que garante a aquisição, mas sim a qualidade destes inputs. Deste modo, após as imersões nos inputs compreensivos, a fala se desenvolve de um modo mais natural. Para se fundamentar nessa teoria, Krashen recorreu às ideias de Chomsky sobre o Dispositivo de Aquisição de Línguas (DAL)⁹.

Por fim, a hipótese do filtro afetivo descreve pela primeira vez um olhar sobre a importância de fatores pessoais para aquisição de ASL. Nela, postula-se a existência de um filtro capaz de bloquear a assimilação do input, ainda que este seja compreensível, quando o aluno se encontra em situações de desconforto, como por exemplo se estiver desmotivado, ou ansioso, com baixa autoestima entre outros. Para essas situações de interferência emocional, Krashen as chama filtro afetivo alto. Quando o filtro afetivo está baixo, é possível processar os inputs, no entanto, se o filtro afetivo está alto, o aprendiz é incapaz de acessar o dispositivo de

⁸ *Successful Monitor users edit their second language output when it does not interfere with communication.*

This editing results in variable performance, that is, we see different types and amounts of errors under different conditions. Monitoring generally improves accuracy levels, and as we have noted above, under edited conditions, where attention is on form, we no longer see the child's "natural" difficulty order.

Monitor users show an overt concern with "correct" language, and regard their unmonitored speech and writing as "careless".

⁹ Para que a Gramática Universal (GU) seja acionada, Chomsky (1976) levanta a hipótese de que todos nós já nascemos com um dispositivo de aquisição de línguas (DAL) que é o responsável por nossas habilidades linguísticas internas. A ativação do DAL acontece através das falas dos adultos e de inputs que estimulam a gramática da criança. É neste sistema onde ocorrem a seleção das regras que serão utilizadas na língua nativa, em detrimento daquelas consideradas inadequadas para o uso.

aquisição de segunda língua, impedindo a absorção do input, mesmo sendo capaz de entender o que ouve e o que lê.

Du (2009, p.162), enumera os principais pontos dessa teoria:

1. Um filtro afetivo elevado pode impedir inputs de chegar ao DAL.
2. Um filtro afetivo diminuído permite inputs chegar mais profundamente que a aquisição será empenhada.
3. O filtro afetivo é responsável pela variação individual no ASL.
4. Lembre-se que o filtro afetivo não é um problema para a aquisição da língua materna: as crianças não o têm / o usam.¹⁰

Krashen define três fatores pessoais que influenciam o filtro afetivo: a motivação, a autoestima e a ansiedade. Para ele, quanto mais motivados, a aquisição de língua ocorre de modo mais efetivo, assim como o aluno que tem sua autoestima elevada, que possui confiança em si mesmo, consegue obter melhores resultados. A respeito da motivação como facilitador de ASL, Krashen se apoia nas teorias de Gardner (1972) na qual define a motivação em dois grupos: a motivação integrativa e a motivação instrumental, definidas a partir dos motivos que levam o aprendiz a querer adquirir a segunda língua. No entanto, a ansiedade é um fator que pode influenciar negativamente, se estiver em níveis altos. O ideal é mantê-la em um nível zero.

Embora o Modelo Monitor tenha sofrido muitas críticas, é inegável a importância de seus fundamentos para ASL, principalmente em se tratar da hipótese do filtro afetivo.

Outro autor preocupado com fatores de afetividade nas teorias de ASL foi Schumann. Em 1978, o pesquisador defendeu o que chamou de Modelo de Aculturação. Seu modelo, definiu a existência de fatores que podem ser correlacionados à aquisição de L2, dividindo-os em nove grupos, são eles: social, afetivo, personalidade, cognitivo, biológico, aptidão, pessoal, institucional e insumo linguístico, destacando como os mais importantes o social e afetivo (PAIVA, 2014, p.51).

A aculturação pode ser compreendida como o grau de aceitação de uma nova cultura, neste caso da cultura da língua-alvo que o aprendiz deseja adquirir. Schumann (1978, p.34) postula que o grau de aculturação que o aprendiz alcança, influencia para o grau de aquisição de L2. Desta maneira, a aculturação, e, por consequência, ASL, é resultado de um distanciamento social e psicológico do aprendiz em relação à língua-alvo.

10 1. *A raised affective filter can block input from reaching LAD*

2. *A lowered affective filter allows the input to "strike deeper" and be acquired*

3. *The affective filter is responsible for individual variation in SLA*

4. *Note that the affective filter is not an issue for first language acquisition: children don't have it/use it*

Por isto, o autor delinea um conjunto de fatores sociais do aprendiz que podem influenciar para aquisição de segunda língua, principalmente quando estes aprendizes estão em contato com outros falantes que também desejam aprender a mesma língua-alvo, porém possuem línguas maternas distintas. Estes fatores podem promover ou inibir o contato entre eles, influenciando em seu grau de aculturação. Estes fatores estão descritos como: padrão de dominação, estratégias de dominação (assimilação, preservação e adaptação), coesão e tamanho, fechamento, congruência, atitude e tempo de residência pretendido¹¹. No que se refere aos fatores afetivos, Schumann os destaca em choque linguístico, choque cultural, motivação e permeabilidade do ego. Dentre todos os fatores mencionados anteriormente, daremos atenção aos fatores afetivos.

Abaixo, segue tabela traduzida da Taxonomia de Schumann.

Quadro 1 – Taxonomia de fatores que influenciam a Aquisição de segunda língua-Schumann

Fatores sociais	Domínio, falta de domínio, assimilação, aculturação, preservação, fechamento, coesão, tamanho, congruência, atitude, tempo pretendido de residência.
Fatores afetivos	Choque linguístico, choque cultural, motivação e permeabilidade do ego.
Fatores de personalidade	Tolerância à ambiguidade; sensibilidade à rejeição; introversão/extroversão; autoestima.
Fatores cognitivos	Desenvolvimento cognitivo; Processamento cognitivo; Imitação; Analogia; Generalização; Memorização por repetição; Estilo cognitivo: dependência do domínio; categoria de amplitude; interferência cognitiva e monitoramento.
Fatores de aptidão	Aptidão linguística; Q.I.; Strephosimbolia.
Fatores biológicos	Lateralização: Transmissão; Infrassistema.
Fatores pessoais	Padrões de aninhamento; Ansiedade de transição; Reação aos métodos de ensino; escolha das estratégias de aprendizagem.
Fatores de entrada	Frequência; Relevância; Complexidade; Tipo de Interlocutor.
Fatores instrucionais	Metas; Professores; Métodos; Texto. Duração. Intensidade.

Fonte: Quadro traduzido de Schumann (1978, p.28, tradução nossa)

Por este estudo desenvolvido por Schumann, o choque linguístico estaria relacionado com as dificuldades para a aprendizagem de uma L2. Para ele, o adulto enfrenta mais problemas na hora de aprender uma nova língua, já que o medo de cometer erros e parecer ridículo diante dos falantes nativos os quais o deixam constrangido, ao contrário de crianças que se expressam de maneira espontânea. Por outro lado, o choque cultural é definido como: “a ansiedade resultante da desorientação encontrada ao se entrar em uma nova cultura”¹² (SCHUMANN, 1978, p. 32). Isso significa que ao estar em ambientes de interação, quando necessita fazer

11 *Dominance, assimilation, preservation, subordination, congruence, attitude, cohesiveness and size, enclosure, intended length of residence in TL area,*

12 *As anxiety resulting from the disorientation encountered upon entering a new culture.*

atividades diárias o aprendiz demanda mais tempo, mais esforço e muitas vezes se equivoca, o que pode causar o distanciamento em relação a língua que pretende aprender.

Além do choque linguístico, Schumann acredita que há outro fator imprescindível para a aprendizagem de segunda língua: a motivação. Para descrever suas teorias sobre motivação, Schumann se apoia nas teorias de Gardner e Lambert (1985)¹³. Segundo o autor (SCHUMANN, 1997, p.18):

Os fatores psicológicos que influenciam a aprendizagem de segunda língua giram em torno de questões de atitude e motivação (GARDNER, 1985). O aluno de língua pode valorizar as características dos falantes da língua-alvo e, portanto, têm uma atitude positiva em relação a eles, levando ao contato com membros do grupo da língua-alvo e fomentando a aquisição da linguagem. Uma atitude negativa teria exatamente o efeito oposto. A motivação é geralmente vista como integrativa ou instrumental. Os alunos orientados para a integração são motivados por um interesse em falantes da língua-alvo; os alunos orientados para a instrumental têm objetivos mais utilitários (por exemplo, conseguir um emprego).

Schumann divide a motivação integrativa em quatro componentes: orientação para amizade, conhecimento sociocultural, conhecimento instrumental e dimensão e atitude. Na concepção de Schumann, a motivação integrativa é mais eficiente no processo de aquisição de línguas, pois parte do desejo do aprendiz de estar inserido em situações da língua-alvo.

Por fim, a permeabilidade do ego, conceito relacionado ao nível de inibição do aprendiz quando percebe os limites que possui para atingir a língua-alvo e do quanto o estudante almeja adquirir-la. Quando o estudante encontra barreiras para superar o choque cultural com a nova língua, há mais dificuldades para que ocorra a aquisição, muitas vezes não sendo suficientes a motivação e a permeabilidade do ego. Segundo Schumann, estas condições são menos rígidas na infância, visto que a criança se sente menos inibida. Para ele, a permeabilidade facilita a aculturação (PAIVA, 2014, p. 55).

Outro pressuposto defendido por Schumann (1978) na teoria da aculturação, distingue dois grupos de aprendizes. Ao primeiro, pertencem as pessoas que, de algum modo, estão socialmente ligados ao grupo da segunda língua, abertos psicologicamente para aprender o

13 The psychological or affective factors that influence second language learning center around the issues of attitude and motivation (Gardner, 1985). The language learner may value the characteristics of the target language speakers and thus have a positive attitude toward them, leading to contact with members of the target language group and fostering language acquisition. A negative attitude would have just the opposite effect. Motivation is generally viewed as either integrative or instrumental. Integratively oriented learners are motivated by an interest in the speakers of the target language; instrumentally oriented learners have more utilitarian goals (e.g., getting a job).

idioma, assim como a cultura e os costumes dos falantes nativos da língua-alvo, motivados pela admiração que possuem pela língua-alvo, seja de forma consciente ou inconsciente. Já ao segundo, fazem parte aqueles aprendizes que, mesmo inseridos em situações favoráveis a aquisição, apresentam resistência para aprender, pois consideram que, de algum modo, a língua-alvo representa uma relação de poder e de dominância sobre sua língua materna e sua cultura.

Schumann (1999) também desenvolveu pesquisas no campo da neurobiologia que contribuíram para os estudos em ASL, determinando o funcionamento do cérebro como fator fundamental para aquisição de uma L2. Para ele, cérebros que sofreram danos no hemisfério esquerdo, responsável pelas funções comunicativas, podem impedir a aprendizagem de um novo idioma, a não ser, que, em casos raros, o lado direito se adeque para adquirir esta função. Estas mudanças podem ocorrer devido à plasticidade do cérebro. A partir desta ótica, Schumann não acredita que haja um modelo ideal de ensino de línguas estrangeiras, pois as necessidades do aluno mudam de acordo com seu funcionamento cerebral. Um método de ensino que servia em um determinado momento pode não servir mais do mesmo modo, pois pode ser o enfoque, método e técnicas empregadas não estejam mais em consonância com as estruturas do sistema nervoso do aluno, o que muitas vezes o leva a frustração e desmotivação, pois não alcança os resultados desejados.

Ainda em seu trabalho de modelo de aquisição de linguagem baseado em neurobiologia, Schumann (1994, p. 232, apud ARNOLD, 2011, p. 4) aponta que por mais que haja uma divisão no cérebro entre parte cognitiva e parte emocional, em aspectos de aprendizagem, estas duas funções são inseparáveis, de modo que a aprendizagem só se torna eficaz quando funcionam juntas.

[...] tronco cerebral, áreas límbicas e frontolímbicas, que compreendem o estímulo sistema de avaliação, modular emocionalmente a cognição de modo que, no cérebro, emoção e cognição são distinguíveis, mas inseparáveis. Portanto, de uma perspectiva neural, o afeto é parte integrante da cognição.¹⁴

Em outras palavras, mesmo que em nosso cérebro haja separação física entre a parte cognitiva e emocional, em uma perspectiva neurológica, as relações entre afeto e cognição se entrelaçam.

No próximo tópico, abordaremos a importância da sala de aula como ambiente de interação no desenvolvimento da aprendizagem.

14 [...] *the brain stem, limbic and frontolimbic areas, which comprise the stimulus appraisal system, emotionally modulate cognition such that, in the brain, emotion and cognition are distinguishable but inseparable. Therefore, from a neural perspective, affect is an integral part of cognition.*

2.2 O ambiente de sala de aula e visão sociocultural

A teoria sociocultural tem origem nas teorias de Lev Vygotsky (1896-1834). Ainda que as temáticas deste autor não sejam direcionadas à língua estrangeira, a especificidade de suas teorias voltadas para o papel histórico-cultural dos aprendizes confere bastante significado para aprendizagem de línguas. A nomenclatura da teoria sociocultural foi dada por Westsch no ano de 1985 e captura a ideia de que o funcionamento da mente (fatores cognitivos) é o resultado da combinação de formas de mediação cultural e de atividades sociais.

O primeiro ponto desta teoria vem com o rompimento de que a criança já nasce com um conjunto de aptidões e capacidades, que serão desenvolvidas quando estiverem adultas, de acordo com a potencialidade, mas sempre relacionadas ao meio em que vivem, sempre no conjunto de possibilidades de seu nascimento. Segundo a teoria sociocultural, a criança nasce moldável e suas potencialidades e capacidades se desenvolvem a partir do desenvolvimento de sua inteligência, estimulado pelo uso da linguagem oral, desenhos, cálculos, controle de sua conduta, valores morais e éticos, afetividade, envolvimento com outras pessoas a sua volta, com livros que leia, filmes que assista, entre outros instrumentos. Ou seja, é na interação que o ser humano é capaz de desenvolver suas habilidades cognitivas no âmbito social. Além disso, o processo de aprendizagem é sempre ativo, do ponto de vista do sujeito. O ser humano é capaz de transformar e ser transformado à medida que relaciona com a cultura.

Para Vygotsky (1978 apud PAIVA, 2014), é impossível desassociar a linguagem do conteúdo histórico e social do ser humano. Além disso a aprendizagem somente é possível através de sistemas de mediação, que pode ser outras pessoas ou ferramentas culturais que auxiliem na transformação social sendo a linguagem o maior instrumento de mediação.

O autor destaca também que o desenvolvimento psicológico da criança depende das interações ocorridas com outras crianças com mais experiência ou com adultos. Neste sentido, Vygotsky afirma a existência de dois tipos de níveis de desenvolvimento: o real e o potencial. O desenvolvimento real está relacionado à capacidade da criança desenvolver tarefas independente do auxílio de outras pessoas. Já o desenvolvimento potencial se refere àquelas atividades na qual a criança necessita de ajuda de terceiros para cumpri-las. A distância entre as funções ainda não alcançadas pela criança quando desempenha suas atividades sozinha e a capacidade de desempenhar as tarefas quando possui auxílio de outras pessoas, é denominada como zona proximal de desenvolvimento (ZDP). Vygostky a define como:

A distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela solução de problema, de forma individual e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela solução de problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com colegas mais capazes. (VYGOSTKY, 1978, p. 86 apud PAIVA, 2014).

No contexto de sala de aula, o bom ensino é aquele que garante a aprendizagem. O conceito de ZDP reforça o papel do educador como sujeito mediador, pois suas ações podem promover avanços para o aprendiz, em contextos de interação, que não ocorreriam de forma espontânea. Além disso, reforça o papel de outros agentes facilitadores da aprendizagem durante esse processo, por exemplo, aprendizes mais experientes.

Ainda, o ambiente de sala de aula, fomenta a ideia de um ensino colaborativo, propício para as relações interacionistas necessárias para a aprendizagem de línguas, principalmente quando esta visa uma abordagem mais comunicativa. Baseada nas ideias de Dixon e Green (2005), Brasileiro (2018, p.56) afirma:

É necessário admitir que a sala de aula é um profícuo espaço interacional para a análise dos artefatos associados à situação comunicativa. Mesmo sendo criticada por sua organização estrutural, não sofrer modificações há séculos, é notável como os modelos de sala de aula se alteram a cada evento de aula. O dinamismo evidencia por meio das ações e interações entre os membros, que buscam construir um sistema referencial e convenções de discursos apropriados, para participar e contribuir nas atividades grupais, como também realizar seus propósitos na interação com o outro.

Outra implicação que envolve a sala de aula é em relação às situações ocorridas durante a aula que denunciam os estados emocionais de professores e alunos inseridos neste ambiente, que podem variar de uma aula para a outra. É nesse espaço que se envolvem diversos papéis sociais, objetivos individuais e coletivos, tempo, conteúdos, dentre outros, que fazem parte dos participantes envolvidos (BRASILEIRO, 2018). Porém, apesar de tantas relações socioemocionais presentes neste ambiente, ainda hoje, é comum identificar profissionais que dão mais destaque aos conteúdos em detrimento destes outros aspectos.

Paulo Freire já destacava a preocupação conteudista em seus livros *Pedagogia do Oprimido* (1970) e *Pedagogia da Autonomia* (1996). Nesta obra, declara que a educação atual é pautada em uma educação bancária¹⁵, cujos conteúdos se sobrepõem à realidade social do

¹⁵ “Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta destorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber”. (Freire, 1970, p. 39)

discente. Percebe-se que, como professores, despejamos nossa bagagem intelectual e, sem notar, desprezamos os conhecimentos prévios de mundo que o aluno possui. Esquecemos que todo conhecimento crítico se origina a partir das curiosidades ingênuas. Para Freire, o conhecimento deve ser construído a partir das inquietações e curiosidades sobre o que se quer conhecer.

Freire (1996) afirma ainda que a construção do saber depende da construção do *eu* como sujeito, em um sentido de respeito às identidades culturais individuais, assim como as experiências históricas, políticas e sociais. Partindo desta perspectiva para o ensino de língua espanhola, é comum considerar os aprendizes como tábulas rasas, que não possuem conhecimento de mundo, porém muitos deles já trazem fatores culturais e conhecimentos linguísticos do espanhol por terem vivenciado experiências antes de irem a um centro formal de ensino. Também afirma a importância da construção do eu no processo de aprendizagem. Os fatores socioculturais da vida do indivíduo influenciam para a construção dos novos saberes. Alega também sobre o papel que o professor pode exercer sobre a aprendizagem, principalmente sobre sua forma de ação, de gestos e atitudes que muitas vezes é considerado pelo professor como algo reconhecível, mas para o aluno tem um valor imensurável.

2.3 A aprendizagem significativa e o papel reflexivo do professor

É importante ressaltar ainda a teoria sobre aprendizagem significativa, defendida por David Ausubel (1980). Para este autor, o verdadeiro conhecimento só é adquirido pelo sujeito através das suas próprias interpretações. Ausubel acredita que a aprendizagem significativa é um tipo de aprendizagem relacional, pois está relacionada aos conhecimentos prévios e experiências vividas, que se modificam para produzir uma aprendizagem profunda, com o intuito de ressignificar os novos pensamentos.

A aprendizagem significativa deve permear nos seguintes princípios: levar em conta os conhecimentos prévios; possibilitar atividades que consigam despertar o interesse do aluno; criar um clima harmônico onde o aluno sinta confiança no professor; oportunizar atividades que permitam ao aluno opinar, trocar ideias e debater; explicar por meio de exemplos; guiar o processo cognitivo de aprendizagem e criar uma aprendizagem situada no ambiente sociocultural. Para isso ele define em quatro passos o processo para a aprendizagem.

O primeiro deles é a ideia de trazer à tona os conhecimentos prévios do aluno, os quais são frutos de sua realidade social e das experiências vividas por ele. Acredita que ninguém

chega ao ambiente escolar vazio. Não significa que as hipóteses trazidas pelos alunos estejam corretas ou equivocadas, por isso, vem a importância de reorganizá-los e ampliá-los.

O segundo passo consiste em analisar os saberes trazidos pelos aprendizes e auxiliar o aluno na ampliação dos saberes teóricos. Isto pode ocorrer através da exposição do conteúdo, do uso de livros, músicas, histórias ou mesmo contextos sociais. Desta forma, reforça a importância de reorganizar os conteúdos de um modo que eles passem de apenas empíricos para socialmente organizados.

Para que se descubra o que o aluno já sabe, Ausubel sugere que as aulas não devem começar por explicações ou exposições dos conteúdos por parte do professor, mas o início da aula deve conter algum questionamento que desperte o interesse do aluno. Assim, ele criará hipóteses para responder à pergunta elencada pelo professor. Desta forma, os alunos começam a ter dúvidas, o que os leva a pensar em como solucionar os questionamentos levantados pelo professor, de modo que desperta no aprendiz motivação, visto que quanto mais se aprende, mais se sente o desejo de aprender.

No terceiro passo, os alunos começam a fazer a junção das informações que já possuem com os conhecimentos teóricos, reorganizando as ideias, desenvolvendo o que ele chama de síntese. Este momento é seguido do último passo, o estudo individualizado, cuja função é retomar os conhecimentos, porém agora de forma ressignificada, ampliados pelo aluno, fazendo sentido dentro de suas próprias experiências de vida. Ainda que as teorias de Ausubel tenham sido elaboradas pensando no contexto de educação de crianças, seus conceitos podem ser desenvolvidos em sala de aula de aquisição de segunda língua.

Quando pensamos no ensino de L2, podemos identificar nas teorias de Krashen (1978) os elementos da aprendizagem significativa postulado por Ausubel. Nas hipóteses de Krashen, o autor afirma a importância dos ambientes formais e informais no processo de aprendizagem, destacando a singularidade de cada um destes locais. Para ele nos dois ambientes é possível receber inputs, mas é no ambiente de sala de aula que os inputs se reorganizam.

Associando as teorias de Ausubel, o início da aula serviria para extrair do aluno as vivências que ele já possui com a língua que deseja aprender e quais formas os inputs que ele já recebeu. A partir da sondagem dos conhecimentos prévios dos alunos, os professores devem oferecer novos inputs, sendo que estes devem ser inputs compreensíveis, que podem advir de textos, músicas, vídeos, experiências de vida, jogos, entre outros. Vale ressaltar que os inputs compreensíveis precisam estar em um nível de complexidade superior ao conhecimento já adquirido pelo aluno. Após o recebimento dos inputs compreensivos, há por parte do estudante o processamento das informações recebidas. Este processo é conhecido como *intake*, momento

em que o aprendiz sintetiza os saberes pré-existentes (i) aos novos conhecimentos, gerados pelos inputs compreensíveis ($i+1$). Somente após o *intake* é possível a produção do output, ou seja, a produção final do aprendiz. Neste sentido, o aprendizado se torna ressignificado e assim é possível que ocorra a aprendizagem.

2.4 Uma mudança de paradigma no perfil do professor

As mudanças nas relações de poder, no sentido de aprendizagem surge a partir das teorias não-diretivas de Carl Rogers (1978), o que influenciou no perfil do professorado.

Nas visões tradicionais de ensino, o professor era considerado o detentor dos conhecimentos científicos, cabendo somente a ele decidir quais seriam os conteúdos e atitudes que deveriam permear suas aulas. A relação existente entre docentes e discentes era verticalizada, não permitindo ao aluno ser parte do processo de ensino, ou seja, eles não possuíam poder de decisão sobre os aspectos da aula. Rogers desacreditava nas instituições educacionais da época e no modo em que se aprendia, considerando-os defasados. “Estas têm prestado tanta atenção aos aspectos cognitivos e se limitaram tanto a educar do “pescoço para cima”¹⁶ que esse estreitamento está ocasionando graves consequências sociais.” (ROGERS, 1975, p. 5).

Com a consciência de que o aluno pode manusear sua vida e solucionar seus problemas, surge a teoria de Rogers, cujas bases de seus conceitos afirma que toda diretividade (centralidade das decisões sendo tomadas pelos professores) para o ensino-aprendizagem pode ser prejudicial. Desta maneira, a postura autoritária do professor dá lugar a um docente preocupado com a individualidade do seu aprendiz, que age como um facilitador da aprendizagem, criando um clima de aceitação em sua sala de aula.

Outra característica é que os conteúdos não devem ser pré-estabelecidos nem pelos alunos, nem pelos professores. Nessa abordagem, os temas surgem das necessidades que aparecem. Desse modo, os conteúdos devem estar alinhados com os objetivos do discente.

Assim, o professor e aluno estão em uma atitude mais igualitária quanto às suas relações interpessoais, fator imprescindível para o novo papel do professor como facilitador, é dizer, aquele que ajuda a esclarecer os propósitos individuais e grupais da aprendizagem. Com a

¹⁶ *They have focused so intently on the cognitive and have limited themselves so completely to “educating from the neck up”, that this narrowness is resulting in serious social consequences.*

compreensão centrada nos anseios do aluno, o docente confia em sua capacidade de escolha e iniciativas, para melhor atingir seus objetivos de aprendizagem.

Jane Arnold (1999, p. 148), em seu artigo *Affect in L2 learning and teaching*, afirma que "novas técnicas com atitudes antigas podem não significar nenhuma mudança, enquanto que novas atitudes, mesmo com técnicas antigas, podem levar a mudanças significativas."¹⁷ Há muitas indicações da experiência de ensino, bem como de pesquisa empírica de que a atenção a afetar, no sentido de causar uma influência sobre o outro, pode trazer muitas mudanças positivas para a sala de aula e que a aprendizagem de línguas estrangeiras e L2 e os processos de ensino serão mais eficazes se forem afetivos.

A partir da teoria humanística, advém a necessidade de unir cognição e afeto numa perspectiva de formação global do sujeito. No que se refere ao campo da linguística, ao final dos anos oitenta, surgem materiais didáticos e formadores de professores que introduzem as ideias da psicologia humanísticas para as salas de aula de idiomas. De acordo com Arnold e Brown (1999), autores como Stevick (1976; 1980; 1986), Rinvoluceri (1982), Moscovitz (1978, 1981) e outros são defensores desta teoria. Vale ressaltar que a proposta destes autores não era criar um novo ensino de idiomas pautado apenas nos princípios humanísticos, mas incrementar o ensino de língua estrangeira, visando obter mais eficácia para aprendizagem. Arnold (2011, p.19) aponta:

Portanto, na formação de professores, não apenas nós que temos que trabalhar como ensinar as quatro habilidades ou apresentar gramática. Se desejamos "professores de verdade" em nossas salas de aula, aspectos afetivos como disponibilização, dinâmica em grupo, autonomia do professor, reflexão e audição ativa devem ser parte integrante da formação inicial e contínua de professores. O ensino humanístico / afetivo da língua é eficaz, porque em um mundo cada vez mais complexo, onde impõe mais demandas aos professores, este ensino ajuda-os a atender a essas demandas.¹⁸

Com a influência de outras ciências como a psicologia, psicolinguística, sociolinguística, educação e neurobiologia, que investigam as salas de aulas com outros objetivos, destacando o caráter cooperativo, com o intuito de fomentar a inteligência interpessoal (GARDNER, 1995 apud ARNOLD, 1999, p. 22), apresenta-se outra visão de qual

¹⁷ "new techniques with old attitudes may amount to no change, while new attitudes even with old techniques can lead to significant change."

¹⁸ So in teacher training not only do we need to work on how to teach the four skills or to present grammar. If we are aiming to have "real teachers" in our classrooms, affective aspects such as facilitation, group dynamics, teacher autonomy, reflection and active listening should be an integral part of pre-service and in-service teacher training. Humanistic/affective language teaching is effective because in an ever more complex world which places greater and greater demands on teachers, it helps them to meet those demands.

deve ser o novo perfil do professor de idiomas, um profissional capaz de ser, ter e fazer. Nesse conceito, para uma aprendizagem ser afetiva, o docente deve ter o conhecimento científico exigido para sua prática pedagógica, contudo não devendo estar atento apenas aos conhecimentos teóricos, mas também aos seus princípios e valores que o definem e diferenciam cada profissional. O professor precisa conhecer-se e preocupar-se com sua inteligência emocional, capacidade de identificar e avaliar seus próprios sentimentos e do outros ao seu redor e saber lidar com as emoções, como consequência do autoconhecimento, aliado aos saberes, isso refletirá no fazer pedagógico, tornando sua prática mais eficiente.

2.5 Afetividade e fatores individuais e de personalidade

Um dos termos mais difíceis de se conceituar é o afeto. O termo afeto se originou da palavra latina *affectus*, cujo significado é a disposição, estar inclinado a algo ou alguma pessoa. Origina-se de *afficere*, que corresponde a afetar, ou seja, fazer algo a alguém, influir sobre. O afeto pode ser em relação a alguém ou alguma coisa e partir dele que surgem as demonstrações de sentimentos e emoções. No campo da psicologia, o afeto funciona como um agente modificador do comportamento e é capaz de influenciar diretamente na forma como pensamos sobre algo ou alguém. É impossível manter uma posição de neutralidade sobre as coisas ou situações que nos deparamos, sempre será despertado um tipo de afeto, seja de forma positiva ou negativa, que se revelam através das nossas emoções.

De acordo com Arnold (2011, p.2), no que tange a importância de fatores afetivos para a educação, os estudos sobre o tema não são recentes. Ao final do século IV, Santo Agostinho já abordava a temática quando em seu livro *Confissões*, descreveu sua experiência traumática ao tentar aprender uma segunda língua. Erasmus, no século VII ressaltou a importância do afeto para a memória e Comenius em seu texto *Janua linguarum reserata* trouxe a reflexão uma perspectiva centrada no aluno, na qual o professor é responsável pela motivação do aluno.

No início do século XX, estudos realizados por Dewey (1899), Montessori (1907) e Vygostky (1978), já demonstravam passivamente a relevância da afetividade para o ensino. Na área da Linguística Aplicada, os autores Arnold e Brown (1999, p. 19), no artigo *Map of The Terrain*, definem que a “[...] afetividade será considerada a um sentido amplo como os aspectos da emoção, do sentimento, do estado de ânimo, ou das atitudes que condicionam o comportamento.”¹⁹. No entanto é necessário entender como as ideias sobre afetividade se

19 [...] affect will be considered broadly as aspects of emotion, feeling, mood or attitude which condition behaviour.

aplicam em sala de aula. Para sustentar sua teoria, Arnold (2011, 2015) se inspira nos conceitos de Stevick (1980) que acredita que o sucesso na aprendizagem em segunda língua vai além de conceitos linguísticos, materiais didáticos ou técnicas que se empregue e mais do que acontece dentro das pessoas ou entre elas, sendo dentro os fatores individuais, como motivação, atitude, autoestima, confiança, ansiedade, crenças, entre outros e como entre as relações de interação desenvolvidas em sala de aula, que podem ser entre os próprios alunos e as relações entre alunos e professores. Arnold (1999, p.3) explica que:

A relação entre aprendizado e afeto é válida para qualquer sala de aula e qualquer assunto, mas com o aprendizado de idiomas não nativos é crucial, considerando que a autoimagem dos alunos é mais vulnerável quando eles ainda não têm domínio de seu veículo para expressão – linguagem.²⁰

Além disso, neste contexto, cognição e sentimentos são inseparáveis, pois trabalhos como o de Damasio (1994, apud ARNOLD, 1999) demonstraram que para que houvesse raciocínio era necessário a existência de sentimentos. LeDoux (1996, p. 25 apud ARNOLD, 1999) afirma que “a mente sem emoção não é mente”. A separação entre cognição e emoção se deu durante muito tempo, dado que se acreditava que os sentimentos influenciavam de forma negativa para aprendizagem. No entanto, se percebe que os sentimentos podem ser facilitadores nesse processo, à medida que a afetividade funcione como motor para transformar sentimentos negativos em positivos, para solucionar problemas ou ainda para estimular emoções como autoestima, empatia ou motivação, sentimentos fundamentais para aquisição e aprendizagem de L2. Stevick (1998, apud ARNOLD, 1999) postula que é necessário criar metas mais profundas nos alunos, que vão muito além de metas linguísticas. Isso não significa que os professores que se preocupam com o lado emocional de seus alunos não estejam preocupados com a aprendizagem. Nestes casos, eles buscam formas para que a integração do afeto possa maximizar o funcionamento cognitivo.

Estudos da metacognição apontam que a interrelação entre emoção e conhecimento, como afirmam Williams e Burden (1997, p. 155 apud ARNOLD, 2011, p.4):

Metacognição. . . inclui não apenas o conhecimento dos processos mentais, como esses estão necessariamente ligados e afetados por emoções e sentimentos. Deve também abranger um conhecimento dos fatores relacionados ao eu, próprio e à maneira pela qual estes afetam o uso de processos cognitivos. Assim, uma consciência da própria personalidade,

20 The relationship between learning and affect holds for any classroom and any subject, but with non native language learning it is crucial, given that students' self image is more vulnerable when they do not yet have mastery of their vehicle for expression –language.

sentimentos, motivação, atitudes e estilo de aprendizagem em qualquer o momento seria incluído dentro desse conceito de consciência metacognitiva.²¹

Outros teóricos sustentam que não são apenas fatores cognitivos que influenciam na aprendizagem, neste caso de uma L2. Ernest Hilgard (1963, p. 267 apud BROWN, 2000), conhecido por seu estudo da aprendizagem e cognição humanas, observa que uma vez que "[...] as teorias puramente cognitivas da aprendizagem serão rejeitadas, a menos que um papel seja atribuído à afetividade"²². Brown define afetividade como

[...] emoção ou sentimento. O domínio afetivo é o lado emocional do comportamento humano e pode ser justaposto ao lado cognitivo. O desenvolvimento de estados ou sentimentos afetivos envolve uma variedade de fatores de personalidade, sentimentos sobre nós mesmos e sobre os outros com quem entramos em contato.²³ (BROWN, 2000, p. 144)

Durante a Convenção Norte Americana de Psicologia em 1948, Bloom e outros pesquisadores se reuniram com o objetivo de desenvolver um sistema que funcionasse como um marco comum para trocas de materiais e experiências para a educação, definindo o direcionamento e a hierarquia de processos de ensino-aprendizagem, então, criaram a Taxonomia dos Objetivos Educacionais, mais conhecida como Taxonomia de Bloom. Este documento se divide em três dimensões de objetivos para a educação que são: domínio afetivo, domínio psicomotor e domínio cognitivo. Para este trabalho, usaremos o domínio afetivo, categoria na qual se situam o desenvolvimento e interiorização de interesses, atitudes e valores. Está dividida em cinco definições do que venha a ser o domínio afetivo. O domínio afetivo (BLOOM; KRATHWOBL; MASIA, 1973) inclui a maneira pela qual lidamos com as coisas emocionalmente dirigidas, como sentimentos, valores, apreciação, entusiasmos, motivações e atitudes. As cinco principais categorias são listadas do comportamento mais simples ao mais complexo.

A primeira delas se baseia nas primícias de que a afetividade deve se iniciar no recebimento. O indivíduo precisa estar disposto a receber os estímulos, e não os recusar, como também conhecer e reconhecer os ambientes a sua volta, os objetos, pessoas, entre outros. Em

21 Metacognition . . . includes not only a knowledge of mental processes, as these are necessarily linked to and affected by emotions and feelings. It must also encompass a knowledge of factors relating to the self, and the way in which these affect the use of cognitive processes. Thus, an awareness of one's personality, feelings, motivation, attitudes and learning style at any particular moment would be included within such a concept of metacognitive awareness.

22 [...] purely cognitives theories of learning will be rejected unless a role is assigned to affectivity.

23 Affect refers to emotion or feeling. The affective domain is the emotional side of human behavior, and it may be juxtaposed to the cognitive side. The development of affective states or feelings involves a variety of personality factors, feelings both about ourselves and about others with whom we come into contact.

segundo lugar a pessoa precisa comprometer-se, mesmo que seja em partes, a fim de doar-se aos fenômenos e/ou as outras pessoas envolvidas na aquisição de segunda língua. Em seguida, que haja a valorização, quer seja de uma coisa, pessoa ou comportamento. Neste caso, as crenças do indivíduo também surgem nesse momento. Por conseguinte, surge o quarto item do domínio afetivo: a organização dos valores de acordo com as crenças, criando uma hierarquia entre eles. Por fim, os indivíduos agem de acordo com os valores e crenças adquiridos e internalizados.

Segue quadro 2, revisado e traduzido **Taxonomia de Bloom - Domínio Afetivo**.

Quadro 2 - Taxonomia de Bloom

Categoria	Exemplos	Palavras-chave [Verbos]
Fenômenos receptores: Consciência, vontade de ouvir, atenção selecionada.	Ouve os outros com respeito. Ouve e lembra-se do nome das pessoas recém-introduzidas.	Solicita, escolhe, descreve, segue, fornece, mantém, identifica, localiza, nomeia, aponta para, seleciona, senta, ergue, responde, usa.
Respondendo a Fenômenos: Participação ativa por parte dos alunos. Participa e reage a um fenômeno particular. Os resultados da aprendizagem podem enfatizar a conformidade na resposta, a disposição para responder ou a satisfação em responder (motivação).	Participa de discussões em classe. Dá uma apresentação. Questiona novos ideais, conceitos, modelos etc. para compreendê-los completamente. Conheça as regras de segurança e as pratique.	Responde, auxilia, ajuda, cumpre, conforma, discute, cumprimenta, ajuda, etiqueta, executa, pratica, apresenta, lê, recita, relata, seleciona, conta, escreve.
Valorização: A Importância ou valor que uma pessoa atribui a um objeto, fenômeno ou comportamento específico. Isso varia da simples aceitação ao estado mais complexo de comprometimento. A avaliação baseia-se na internalização de um conjunto de valores especificados, enquanto as pistas para esses valores são expressas no comportamento aberto do aluno e geralmente são identificáveis.	Demonstra crença no processo democrático. É sensível às diferenças individuais e culturais (diversidade de valor). Mostra a capacidade de resolver problemas. Propõe um plano de melhoria social e segue com comprometimento. Informa a gerência sobre assuntos sobre os quais lhe interessa.	Completa, demonstra, diferencia, explica, segue, forma, inicia, convida, junta, justifica, propõe, lê, relata, seleciona, compartilha, estuda, trabalha.
Organização: Organiza valores em prioridades, contrastando valores diferentes, resolvendo conflitos entre eles e criando um sistema de valores exclusivo. A ênfase está na comparação, relacionamento e síntese de valores.	Reconhece a necessidade de equilíbrio entre liberdade e comportamento responsável. Aceita responsabilidade pelo comportamento de alguém. Explica o papel do planejamento sistemático na resolução de problemas. Aceita padrões éticos profissionais. Cria um plano de vida em harmonia com habilidades, interesses e crenças. Prioriza o tempo de forma eficaz para atender às necessidades da organização, família e o seu próprio.	Adere, altera, organiza, combina, compara, completa, defende, explica, formula, generaliza, identifica, integra, modifica, ordena, organiza, prepara, relaciona, sintetiza.
Internalizando valores (caracterização): possui um sistema de valores que controla seu comportamento. O comportamento é generalizado, consistente, previsível e, o mais importante, característico do aluno. Os objetivos instrucionais estão relacionados aos padrões gerais de adaptação do aluno (pessoal, social, emocional).	Mostra autoconfiança ao trabalhar de forma independente. Cooperar em atividades de grupo (exibe trabalho em equipe). Usa uma abordagem objetiva na resolução de problemas. Exibe um compromisso profissional com a prática ética diariamente. Revisa julgamentos e altera o comportamento à luz de novas evidências. Valoriza as pessoas pelo que elas são, não pela aparência.	Atua, discrimina, exhibe, influencia, escuta, modifica, executa, pratica, propõe, qualifica, questiona, revisa, serve, resolve, verifica.

Fonte: Quadro de Bloom (1973, tradução nossa)

Brown também destaca outros fatores pessoais que podem influenciar de maneira significativa o ensino de segunda língua, todos eles interligados ao domínio afetivo nas relações

em sala de aula. São eles: autoestima, autoconfiança, inibição. Explicitaremos alguns destes fatores a seguir.

2.5.1 A autoestima e autoconfiança

A autoestima é a parte do comportamento humano mais difundido. Brown afirma que “pode-se afirmar facilmente que nenhuma atividade cognitiva ou afetiva bem-sucedida pode ser realizada sem algum grau de autoestima, autoconfiança, conhecimento de si mesmo e crenças nas suas próprias capacidades para realizá-las”²⁴ (BROWN, 2000, p. 145). Ela se desenvolve do desejo de expressar o seu eu e distingue-se no contato com outros indivíduos, visto que ela se baseia nas crenças individuais e do contato com outros indivíduos, além de refletir as experiências vividas. É a construção do reflexo de si mesmo.

Coompersmith define autoestima como:

Por autoestima, nos referimos à avaliação que os indivíduos fazem ou costumam manter em relação a si mesmos; expressar uma atitude de aprovação ou desaprovação e indica até que ponto os indivíduos se consideram capazes, significativos, bem-sucedidos e dignos. Em resumo, a autoestima é um julgamento pessoal de dignidade, expresso nas atitudes que os indivíduos têm em relação a si mesmos. É uma experiência subjetiva que o indivíduo transmite aos outros através de relatos verbais e outros comportamentos expressivos manifestos.²⁵ (COOMPERSMITH, 1967, p. 4-5 apud BROWN, 2000, p. 145)

Pode-se dizer que há três categorias de autoestima: global ou geral, situacional e de tarefas. Autoestima global é a mais estável entre elas, geralmente encontrada em adultos e de difícil mudança. A situacional se refere à avaliação pessoal diante de situações da vida, como trabalho, ambiente de estudos, inteligência, entre outros. Neste caso pode haver variações dependendo da situação ou da própria pessoa. A autoestima de tarefas é aquela que desenvolve durante a realização de alguma tarefa específica.

Em conjunto com a autoestima está a autoconfiança, Segundo Brown (2000, p. 146), os autores MacIntyre, Dornyei, Clément e Noels (1998) mencionam a autoconfiança como o desejo de se comunicar na língua alvo.

²⁴ *It could easily be claimed that no successful cognitive or affective activity can be carried out without some degree of self-esteem, self-confidence, knowledge of yourself, and belief in your own capabilities for that activity.*
²⁵ *By self-esteem, we refer to the evaluation which individuals make and customarily maintain with regard to themselves; it expresses an attitude of approval or disapproval and indicates the extent to which individuals believe themselves to be capable, significant, successful and worthy. In short, self-esteem is a personal judgment of worthiness that is expressed in the attitudes that individuals hold towards themselves. It is a subjective experience which the individual conveys to others by verbal reports and other overt expressive behavior.*

O questionamento que se faz aqui é se autoestima influencia na proficiência ou se é o fenômeno inverso. Desta forma, Brown (2000, p.146) afirma que muitos professores não sabem se eles investem na autoconfiança ou na proficiência da língua alvo para seus alunos a fim de que a aquisição seja mais eficaz.

A autoconfiança é relacionada com a desmotivação devido a experiências desfavoráveis anteriores. Alunos que tiveram experiências negativas em sala de aula, muitas vezes não se dispõem a participar das atividades desenvolvidas em classe.

Deste modo, os professores em sala de aula devem atentar-se a seus comportamentos ao dirigir-se aos alunos, particularmente quando o intuito for de corrigir seus erros, para que não lhes cause situações embaraçosas a ponto de diminuir sua autoestima, e por conseguinte, o seu desenvolvimento em relação a língua estrangeira. Andrade e Ojeda (2010, p.57) apontam que “[...] a baixa autoestima, assim como sua desconsideração (a falta de um tratamento adequado) pode inclusive bloquear a aprendizagem do aluno assim como limitar sua criatividade.”²⁶

Segundo Brown (2000), estudiosos como Gardner e Lambert (1967) comprovaram que havia maior desempenho de produção oral quando este é associado a autoestima.

2.5.2 A inibição

Outro tópico destacado por Brown é a inibição. Os seres humanos vão adquirindo, ao longo de sua trajetória, mecanismos de defesa para esconder suas fragilidades. À medida que vai aprendendo uma segunda língua, surgem os conflitos de identidade da nova língua o que gera maior inibição. Esse processo se desfaz à medida que se adquire proficiência na nova língua. Guiora et.al. (1972 apud BROWN, 2000) realizaram um experimento com dois grupos: um deles foi submetido a pequenas dosagens de álcool, enquanto outro ficou apenas como grupo de controle. Eles perceberam que o primeiro grupo desempenhou maior nível de fluência em detrimento do grupo de controle. Isso se deve ao fato de o álcool ter “relaxado” os participantes do experimento. No entanto, percebeu-se um grau maior de dificuldade sobre outros aspectos, como pronúncia, por exemplo.

Guiora (1978 apud BROWN, 2000) também replicou a experimento de Schumann, utilizando a hipnose para verificar a pronúncia. Em sua experiência, Schumann et. al. (1978), a fim de realizar um teste de pronúncia, os autores hipnotizaram algumas pessoas. A hipótese do experimento foi verificar se os indivíduos hipnotizados apresentavam menor inibição. Os

26 Concluimos que la baja autoestima así como su desconsideración (la falta de tratamiento adecuado) puede incluso bloquear el aprendizaje del alumno así como limitar su creatividad.

resultados demonstram que sujeitos com uma hipnose profunda conseguiram alcançar uma mudança significativa, enquanto outros menos hipnotizados apresentaram pouca diferença em seus resultados. Do mesmo modo, no experimento replicado por Guiora, a hipótese foi corroborada.

Sabe-se que cometer erros é parte natural no processo de aprendizagem de uma L2. Os erros são significativos para que se tenha sucesso. Mas, para muitos, o erro é considerado como um fator desestimulante, já que cometer erros demonstra a “fraqueza” do aprendiz e, como consequência, ameaça o ego dos indivíduos. Desse modo, o papel do professor na correção do erro se torna de fundamental importância. Muitos alunos quando expostos a críticas diante de seus colegas, se sentem inferiorizados e muitas vezes se desmotivam, colocam “travas”, o que gera interrupção no processo de aprendizagem. Cabe ao professor buscar abordagens que levem os alunos a perceberem seus erros e ajustá-los a fim de melhorar a assimilação da nova língua. Quando o professor consegue ter outro olhar sobre o erro, visualizando nele as possibilidades do crescimento dos aprendizes em sala de aula, é como se ele fosse um diamante bruto, que ao ser lapidado da forma correta, produz belíssimas joias. Porém, quando não há o entendimento de que o erro é pertencente ao processo de aprendizagem, seja por parte do professor ou dos estudantes, o erro pode gerar para o aluno resultados indesejáveis. Deste modo, ele deve estar disposto a assumir os riscos e “brincar” com o idioma que está aprendendo, mesmo quando as consequências são negativas. Beebe (1983, p.40 apud Brown, 2000, p. 149), afirma que:

Nas salas de aula, essas ramificações podem incluir uma nota ruim no curso, uma reprovação no exame, uma reprovação do professor, um sorriso malicioso do colega, punição ou constrangimento imposto por si mesmo. Fora da sala de aula os indivíduos que aprendem uma segunda língua enfrentam outras consequências negativas se cometerem erros. Eles temem parecer ridículos; eles temem a frustração que vem do olhar em branco de um ouvinte, mostrando que eles não conseguiram se comunicar; eles temem o perigo de não serem capazes de cuidar de si mesmos; eles temem a alienação de não poder se comunicar e, assim, se aproximar de outros seres humanos. Talvez o pior de tudo é que eles temem uma perda de identidade.²⁷

A forma de agir diante do erro também demonstra o quanto esse aluno está autoconfiante sobre sua aprendizagem. Para Brown (2000, p.150), “a autoestima parece estar intimamente

27 In the classroom, these ramifications might include a bad grade in the course, a fail on the exam, a reproach from the teacher, a smirk from a classmate, punishment or embarrassment imposed by one- self. Outside the classroom, individuals learning a second language face other negative consequences if they make mistakes. They fear looking ridiculous; they fear the frustration coming from a listener's blank look, showing that they have failed to communicate; they fear the danger of not being able to take care of themselves; they fear the alienation of not being able to communicate and thereby get close to other human beings. Perhaps worst of all, they fear a loss of identity.

ligada a um fator de risco: quando esses erros corriqueiros são cometidos, uma pessoa com alta autoestima global não se assusta com as possíveis consequências de ser ridicularizada.”²⁸.

2.5.3 A ansiedade

A ansiedade está intrinsicamente ligada à autoestima. A dificuldade de mensurar a ansiedade como algo pesquisável levou a divisão de três tópicos, estudados por (HORWITZ *et al.* 1986; MACLNTYRE; GARDNER, 1989, 1991), de acordo com Brown são eles:

1. Apreensão de comunicação, decorrente da incapacidade dos alunos de expressar adequadamente pensamentos e ideias maduras;
2. Medo de avaliação social negativa, decorrente da necessidade de um aluno de causar uma impressão social positiva nos outros;
3. E testar ansiedade ou apreensão pela avaliação acadêmica.²⁹ (BROWN, 2000, p. 151).

Brown (2000) menciona que Oxford (1999) define dois tipos de ansiedade: a prejudicial e a útil. Quando o aluno possui alto grau de ansiedade a ponto de atrapalhá-lo no processo de aquisição de uma segunda língua deixando-o incapacitado de ter experiências no novo idioma, este tipo de ansiedade é denominado prejudicial. Por outro lado, se o aprendiz de língua estrangeira utiliza a ansiedade como propulsor para melhorar seu desempenho, como por exemplo, estudando várias vezes as lições dadas pelo professor, buscando novas ferramentas de estudo ou mesmo tentando uma competição saudável com os seus colegas de classe, podemos dizer que esta é ansiedade útil. Lightbrown (2006) descreve que estudos realizados a sua época, comprovam o caráter dinâmico e situacional envolvendo os estudantes em salas de aula de segunda língua.

Nestes casos, o professor deve ter um olhar sensível as posturas de seus alunos e questioná-los sobre o caráter da ansiedade que os rodeia no momento da aula. Saber se ela está funcionando como uma alavanca para que ele prossiga em seus estudos ou se ele está se sentindo debilitado diante do quadro de ansiedade.

Ainda é necessário considerar outro aspecto ao estudar uma língua é compreender o caráter social que a linguagem exerce na comunicação. Brown (2000, p. 152) afirma:

28 Self-esteem seems to be closely connected to a risk-taking factor: when those foolish mistakes are made, a person with high global self-esteem is not daunted by the possible consequences of being laughed at.

29 1.communication apprehension, arising from learners' inability to adequately express mature thoughts and ideas; 2. fear of negative social evaluation, arising from a learner's need to make a positive social impression on others; 3.and test anxiety, or apprehension over academic evaluation.

Embora tendamos a reconhecer a importância do aspecto social da linguagem, também tendemos a simplificar demais esse aspecto, não reconhecendo a complexidade da relação entre a linguagem e a sociedade, ou considerando problemas socialmente orientados na aprendizagem de línguas como uma simples questão de “Aculturação”.³⁰

Por isso é necessário se colocar no lugar do outro para tentar amenizar os efeitos da ansiedade em sala de aula. Sendo assim, Arnold e Brown (1999, p.18) definem um fenômeno chamado transação que significa “ir além do eu para o outro”³¹. No processo de aprendizagem de segunda língua, há uma variedade de variáveis a serem demonstradas pelo professor para que os alunos possam se sentir acolhidos neste ambiente, como por exemplo: imitação, modelagem, empatia, entre outros.

2.5.4 Empatia

A empatia é uma das habilidades nata que compõe a inteligência emocional (GOLEMAN, 2012) e parte da compreensão respeitosa do que o outro está vivendo (ROSENBERG, 2006).

Para Arnold e Brown (1999, p.19):

A empatia é um fator, talvez o mais importante, na coexistência harmoniosa dos indivíduos na sociedade. Está relativamente relacionado com a relatividade cultural, que nos liberta de nosso condicionamento e nos ajuda a reconhecer que nosso caminho não é o único e possivelmente nem mesmo o melhor caminho.³²

O processo de desenvolvimento da empatia passa primeiro pelo autoconhecimento. À medida que nos tornamos mais conscientes de nossas próprias emoções, reconhecemos e compreendemos com mais facilidade o sentimento de outras pessoas. Isso requer que disponhamos nossa atenção plena a mensagem que os outros transmitem, dando-lhe tempo e espaço para se expressarem plenamente, com o objetivo de que se sintam compreendidos.

30 While we tend to recognize the importance of the social aspect of language, we also tend to oversimplify that aspect by not recognizing the complexity of the relation between language and society, or by considering socially oriented problems in language learning as a simple matter of “acculturation”

31 Transaction in the act of reaching out beyond the self to others, and, as such, it is intimately connected with the learner’s emotional being.

32 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.

Embora a linguagem seja fundamental no aspecto empático é preciso entender que nem sempre as pessoas expressam suas emoções através de palavras e que a linguagem não verbal também se faz presente para que haja o entendimento dos sentimentos das outras pessoas. A linguagem não verbal não deve ser colocada em segundo em detrimento da linguagem verbal. Goleman (2012, p.118-119) afirma: “A chave para que possamos entender os sentimentos do outro está na capacidade de interpretar canais não verbais: o tom de voz, gestos, expressão facial e outros sinais.”.

Para Guiora (1972b, p. 142 apud BROWN, 2000, p. 153), empatia é “[...] um processo de compreensão no qual uma fusão temporária de limites auto objetos permite uma apreensão emocional imediata da experiência afetiva de outro.”³³.

Outra condição que deve ser evitada é confundir simpatia com empatia. A simpatia é um sentimento de afinidade por uma outra pessoa a partir do reconhecimento das compatibilidades, enquanto empatia é a habilidade se colocar no lugar do outro, entendendo como o outro entende, usando a referência do outro, o seu ponto de vista, inferindo seu estado emocional, quer por palavras ou por gestos e suas possíveis atitudes.

2.5.5 Motivação

A motivação é um dos fatores mais complexos de se definir. Dörnyei (2001 apud BROWN, 2000) sugere que o processo de motivação apresenta três fases distintas. A primeira delas se chama “motivação de escolha” que se refere ao início da conquista dos objetivos, comumente ligada ao início do período de estudos. A segunda é a “motivação executiva” que consiste em manter as tarefas necessárias e obrigatórias, mesmo estando mais desmotivado para cumpri-las, geralmente está associada ao desempenho do aluno. Por último, temos a “motivação retrospectiva”, que seria o retorno ao inicial de motivação.

Em se tratando de alunos motivados, imagina-se que são aqueles estudantes participativos e desinibidos que se destacam durante as aulas, no entanto, o aluno motivado é aquele cujo interesse pela aquisição de segunda língua o leva a ampliar seus conhecimentos, buscando em outras fontes materiais que o auxiliem a desenvolver sua competência linguística na língua-alvo.

³³ [...] a process of comprehending in which a temporary fusion of self and object boundaries permits an immediate emotional apprehension of the affective experience of another.

A motivação demonstrada pelo aluno em sala de aula também reflete na postura do professor. Nota-se que a atitude do professor se torna motivada diante de alunos que correspondem às suas expectativas. Estudos como o de Dörnyei (1998 apud BROWN, 2000) comprovaram que ao motivar os alunos no início das aulas produziu efeitos mais duradouros sobre atividades futuras. Variar tarefas e o uso de ferramentas diversificadas também produziu mais motivação nos aprendizes, que se sentiam mais confortáveis em sala de aula.

Além destas concepções sobre motivação, Gardner e Lambert (1972) pressupõem em sua teoria que a motivação pode ser conceituada de duas formas: a motivação integrativa e a motivação instrumental, ambas definidas anteriormente ao tratarmos sobre as ideias de Krashen.

2.6 Contágio Emocional

A palavra emoção é um termo que há muitos séculos tenta ser conceituado de maneira mais clara e objetiva por psicólogos e filósofos, sem chegar a uma conclusão.

Goleman (2012, p.303) ao tratar sobre o tema diz:

Entendo que *emoção* se refere a um sentimento e seus pensamentos distintos, estados psicológicos e biológicos, e a uma gama de tendências para agir. Há centenas de emoções, justamente com suas combinações, variações, mutações e matizes. Na verdade, existem mais sutilezas de emoções do que as palavras que temos para defini-las.

As emoções são compostas por famílias, das quais emoções semelhantes se enquadram em famílias quanto a sua proximidade, podendo ser evocadas com maior ou menor intensidade a partir das emoções consideradas universais, as quais são: felicidade, tristeza, raiva, medo e nojo.

Goleman (2012) declara que cada um de nós possui uma espécie de pacote emocional que se manifesta através de nosso corpo em expressões faciais, comportamentos, vozes, posturas, consciência mental entre outras formas. Hatfield, Cacciopo, Rapson (1994, p.4) reforçam a importância dos pacotes emocionais na formação de experiências emocionais. Esses, são compostos por avaliações conscientes, sentimentos ativos, tendências de ação, expressões, padrões fisiológicos, processos e comportamentos instrumentais. As emoções podem ser classificadas conforme quadro abaixo, como descreve Goleman (2012).

Quadro 3 - Emoções

Emoções básicas	Emoções relacionadas
Ira	Fúria, revolta, ressentimento, raiva exasperação, indignação, vexame, acrimônia, animosidade, aborrecimento, irritabilidade, hostilidade, e talvez no extremo, ódio e violência patológicos.
Tristeza	Sufrimento, mágoa, desânimo, desalento, melancolia, autopiedade, solidão, desamparo, desespero e, quando patológica, severa depressão.
Medo	Ansiedade, apreensão, nervosismo, preocupação, consternação, cautela, escrúpulo, inquietação, pavor, susto, terror e, como psicopatologia, fobia e pânico.
Prazer	Felicidade, alegria, alívio, contentamento, deleite, diversão, orgulho, prazer sensual, emoção, arrebatamento, gratificação, satisfação, bom humor, euforia, êxtase, e no extremo, mania.
Amor	Aceitação, amizade, confiança, afinidade, dedicação, adoração, paixão, ágape,
Surpresa	Choque, espanto, pasmo, maravilha.
Nojo	Desprezo, desdém, antipatia, aversão, repugnância, repulsa.
Vergonha	Culpa, vexame, mágoa, remorso, humilhação, arrependimento, mortificação e contrição.

Fonte: Adaptado de Goleman (2012, p.303)

Por sua vez, o autor Damásio (1994) faz uma distinção entre emoções e sentimentos. Acredita que a essência das emoções são uma reação biológica do nosso corpo, envolvendo vários órgãos que reagem em consonância com as células nervosas, a partir das respostas aos pensamentos relacionados a uma entidade ou acontecimentos. Essas mudanças se revelam no corpo por meio de expressões corporais, como a postura ou ainda por reações físicas incontrolláveis, a exemplo do rubor em situações de raiva, fenômenos que se tornam perceptíveis a outras pessoas. No entanto existem determinadas reações corporais as quais apenas o sujeito que sente as emoções é capaz de sentir. Ainda, Damásio (1994, p.156) afirma:

Em conclusão, a emoção é a combinação de um processo avaliatório mental, simples ou complexo, com respostas dispositivas a esse processo, em sua maioria dirigidas ao corpo propriamente dito, resultando num estado emocional do corpo, mas também dirigidas ao próprio cérebro (núcleos neurotransmissores no tronco cerebral), resultando em alterações mentais adicionais.

Quanto aos sentimentos, Damásio (1994) afirma que existem uma variedade de sentimentos, dos quais alguns são gerados pelas emoções:

Se uma emoção é um conjunto das alterações no estado do corpo associadas a certas imagens mentais que ativaram um sistema cerebral específico, *a essência do sentir de uma emoção é a experiência dessas alterações em justaposição com as imagens mentais que iniciaram o ciclo*. Em outras palavras, um sentimento depende da justaposição de uma imagem do corpo propriamente dito com uma imagem de alguma outra coisa, tal como a imagem visual de um rosto ou a auditiva de uma melodia. O substrato de um sentimento completa-se com as alterações nos processos cognitivos que são induzidos simultaneamente por substâncias neuroquímicas (por exemplo, pelos neurotransmissores numa série de pontos neurais, em resultado da ativação dos núcleos neurotransmissores que faziam parte da resposta emocional inicial. (DAMÁSIO, p, 162)

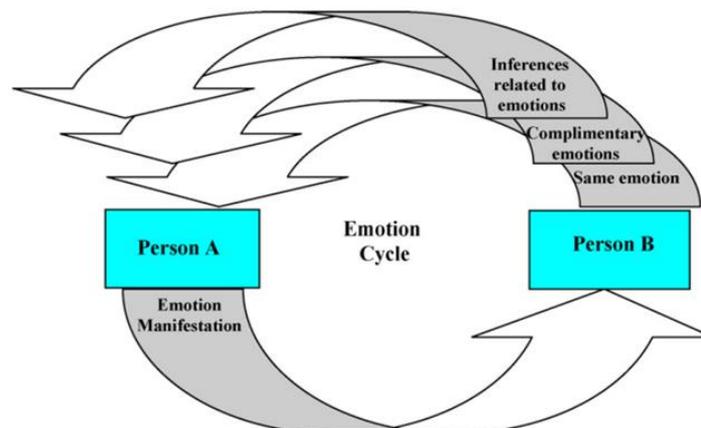
Podemos afirmar, então, que as emoções se relacionam as respostas biológicas que se acionam a partir das memórias emocionais, acionadas a partir dos estímulos externos, enquanto os sentimentos o sentir do sujeito sobre as emoções.

Quando as pessoas expressam suas emoções, através de seus sentimentos, é comum que nos comuniquemos com seu estado de espírito e transformemos as nossas emoções de acordo com o que elas revelam, por exemplo, quando alguém chega eufórico e nos sentimos mais alegres ou quando estão de mau humor e parece que somos tomados pela mesma emoção. Esse fenômeno é conhecido como Contágio Emocional.

Para Hatfield, Cacioppo, Rapson (1994, p.4) “O contágio emocional, acreditamos, é mais bem-conceituado como uma família altamente determinada de psicofisiológicos, comportamentais e assim- fenômenos sociais.”³⁴. Os autores afirmam ainda que o contágio emocional pode ocorrer por meio de estímulos inatos, respostas aos recursos de estímulos adquiridos, por simulações mentais ou emocionais. Também o consideram como um “fenômeno multinível”, já que os estímulos que surgem podem ser interpretados por um ou mais indivíduos, desencadeando uma sincronização emocional e comportamental.

Portanto, as emoções atuam em um estágio cíclico no qual envolve as emoções de outras pessoas, as inferências de outras pessoas, os comportamentos de outras pessoas e as interações e relações entre o agente e outras pessoas (HARELI; RAFAELI, 2008) (Figura 1).

Figura 1 – Reciprocidade entre agentes e outros nas reações às emoções.



Fonte: Hareli; Rafaeli (2008, p. 38)

Em um ciclo emocional, as ações de uma pessoa podem influenciar diretamente a outra pessoa com quem está interagindo ou ainda ecoar para os sujeitos que estão observando os

³⁴ *Emotional contagion, we believe, is best conceptualized as a multiply determined family of psychophysiological, behavioral, and social phenomena.*

acontecimentos, sendo capaz de transformar todo um ambiente, a exemplo de quando pessoas se envolvem em desentendimentos, conseqüentemente os observadores se posicionam para um dos lados.

Frijda (1986, p.6) declara que “[...] diferentes emoções - isto é, diferentes tendências de ação ou modos de ativação - são evocadas por diferentes constelações de estímulos, à medida que são avaliadas pelo sujeito.”³⁵. Isto significa que cada sujeito reagirá de um modo diferente, de acordo com as referências emocionais que possui, desta forma, para que as emoções se manifestem, é necessário que, de algum modo, o indivíduo se sinta tocado por elas.

As relações de contágio emocional podem ser representadas pelas relações de imitação que acontecem em reações involuntárias, definidas como mimetismos. Descreveremos algumas dessas relações aos miméticas: sincronia emocional, feedback, mimetismo e sincronia, mimetismo facial, vocal, de coordenação de movimentos.

A sincronia emocional é a captura de emoções conscientes. As emoções não podem ser controladas uns pelos outros, pois o fato de compartilharem a mesmas emoções não significa a partilha dos mesmos sentimentos. Nesse sentido o contágio emocional pode resultar de processos associativos mais primitivos, de respostas condicionadas ou não. O contágio emocional pode se manifestar como contágio emocional primitivo, negativo ou complementar e positivo e não complementar.

Quanto ao feedback, em uma conversa, as pessoas tendem automaticamente e continuamente para imitar e sincronizar seus movimentos e expressões faciais, vozes, posturas, movimentos e comportamentos instrumentais de outros. As experiências emocionais subjetivas são afetadas, momento a momento, pela ativação e/ou feedback de tal mimetismo.

Já as relações miméticas de sincronia ocorrem como uma ação automática de sintonia através do contágio emocional. Esse estado de sintonia com aqueles que nos rodeiam gera uma coordenação de emoções, o que é muito importante, pois, nas relações sociais, as emoções se alinham fisicamente com os outros também. O mimetismo aparece pela necessidade, como algo instintivo, para expressar nossas experiências anteriores.

O mimetismo facial se constitui pela imitação de expressões faciais de pessoas que estão ao nosso redor. Expressões faciais de raiva, por exemplo, tendem a gerar medo. Rostos felizes se desfazem mais facilmente que os zangados.

Hatfield, Cacciopo, Rapson (1994, p.24) afirmam que os sentimentos pelas outras pessoas também influenciam no mimetismo facial:

³⁵ [...] different emotions - that is, different action tendencies or activation modes- are evoked by different stimulus constellations, as these are appraised by the subject.

É importante ressaltar que os sentimentos e objetivos de um indivíduo em interação social podem exercer um efeito poderoso na forma de contágio emocional. Se não gostamos de alguém, os fortes sentimentos antipáticos que passam por nós quando contemplamos seus rostos pode diminuir qualquer tendência que possamos ter de imitar suas expressões faciais. O estímulo emocional pode muito bem suscitar avaliações cognitivas, emoções fortes e respostas emocionais condicionadas inconsistentes com aquelas que normalmente esperam que os sujeitos imitem.³⁶

Em relação ao mimetismo de sincronia vocal é um dos mais difíceis de serem analisados, já que a nossa fala e ritmo internacionais estão em sincronia com os ritmos biológicos, a exemplo quando uma criança vê outra chorando, ela chora também.

Quando alguém em uma interação age de forma agressiva e a outra pessoa ao contrário do que se espera, lhe responde de forma amena, isso tende a fazer com que haja uma harmonia de emoções, ao passo que se houver uma resposta agressiva pode resultar em conflitos. Pessoas que vivem em constantes interações, se inclinam a utilizar harmonia vocal com mais facilidade.

Na relação de coordenação de movimentos um dos fenômenos que ocorrem são as interações amigáveis, nas quais o grau em que os movimentos das pessoas parecem orquestrados determinam o quanto elas possuem harmonia emocional. Quando se partilham as mesmas emoções, é mais fácil que as pessoas tentem se agradar, mesmo que sejam inimigas. Nessa relação mimética, há uma ideia de modelagem de comportamento interpessoal, cuja imitação estivesse relacionada a seguir os comportamentos de um líder.

Nas salas de aula, por se tratar de um ambiente interacional, não poderia ser diferente. Professores e alunos chegam a esse ambiente com seus pacotes que se revelam à medida que a convivência se estabelece entre ambos os sujeitos. Desta forma, as emoções se revelam a partir das ações que cada sujeito desempenha no seu papel social em sala de aula.

Essas interações entre professor e aluno e aluno e aluno pode desencadear vários ciclos emocionais, dos quais as consequências podem ser as emoções positivas ou negativas a depender de como as relações se estabeleçam. Por outro lado, as emoções também podem interferir nos processos de aprendizagem, conforme destacam Andrade e Ojeda (2010, p. 54):

³⁶ *Importantly, an individual's feelings and goals in a social interaction may exert a powerful effect on the shape of emotional contagion. If we dislike someone, the strong antipathetic feelings that sweep over us when we behold their faces may dampen any tendency we might have to mimic their facial expressions. The emotional stimulus may well evoke cognitive appraisals, strong emotions, and conditioned emotional responses inconsistent with those that subjects might normally be expected to mimic.*

“As condições afetivas emocionais do professorado e do alunado incidem diretamente no aproveitamento acadêmico e, por consequência, no processo de ensino eficaz.”³⁷.

Portanto, é necessário que o professor esteja atento a como as emoções estão se desenvolvendo em sala de aula e que ele busque gerenciá-las, tomando o cuidado de se perceber em suas próprias emoções, a fim de garantir um ambiente propício a aprendizagem de seus alunos.

2.7 Outras pesquisas realizadas sobre o tema

Alguns estudos foram realizados na tentativa de entender como as relações afetivas, em sala de aula, podem influenciar no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Em seu artigo Dimensão afetiva no ensino e na aprendizagem de L2, Rodrigo Camargo Aragão (2008), faz um estudo sobre o tema de Aquisição de Segunda Língua visando dimensões afetivas para a aprendizagem de L2, baseando-se na literatura ocidental. O autor inicia seu texto fazendo um breve recorrido sobre a história da Linguística Aplicada desde suas origens até a atualidade, nos trazendo a visão de autores como Rajagopalan (2004) e demonstrando as mudanças ocorridas nas relações de ensino-aprendizagem, na perspectiva da Linguística Aplicada (LA), dentre elas um novo olhar para aspectos emocionais que influenciam nesse processo.

Para sustentar sua afirmação de que emoção e cognição estão intimamente relacionadas no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, Aragão (2008) recorre às teorias de Aquisição de Segunda Língua defendidas por autores como por exemplo: Arnold e Brown (1999), Schuman (1978, 1997), Gardner e MacIntyre (1993), Krashen (1985), entre outros que postulam a importância de alguns fatores como ansiedade, motivação, inibição, entre outros aspectos como influenciadores para a aprendizagem de L2.

A pesquisa foi desenvolvida através de pesquisa documental, cujo instrumento foi a análise das bibliografias de livros relativos ao tema de afetividade e ensino de segunda língua. A conclusão do autor mostra-se bastante favorável em relação do caráter indissociável entre emoções e aquisição de segunda língua.

Já o artigo Afetividade no processo de ensino-aprendizagem: as contribuições da teoria Walloniana, dos autores Elvira Cristina Martins Tassoni e Sérgio Antônio da Silva Leita (2013),

³⁷ *Las condiciones afectivo-emocionales del profesorado y alumnado inciden directamente en el aprovechamiento académico y, por consiguiente, en el proceso de enseñanza educativa eficaz.*

detalha uma pesquisa realizada em uma escola particular no interior de São Paulo. Este artigo teve por objetivo discorrer sobre a afetividade no ensino-aprendizagem, a partir da perspectiva Walloniana. Os participantes foram professores e alunos de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio deste colégio. Para a escolha dos participantes, as pesquisadoras solicitaram o auxílio da coordenação da escola, para que eles indicassem professores considerados pelos alunos e pela própria coordenação como bons professores. A investigação foi baseada em um estudo de caso e os procedimentos empregados para coleta de dados foram as videograções e a autoscopia³⁸.

Na primeira parte do trabalho os professores e alunos foram gravados, individualmente ou em grupo, e em um segundo momento, os participantes analisaram os vídeos e os áudios obtidos nas gravações. Os dados demonstraram oito aspectos relevantes da afetividade no papel do ensino-aprendizagem. Foram eles: as formas de o professor ajudar seus alunos, as formas de falar com seus alunos, as atividades propostas, as aprendizagens que vão além do conteúdo, as formas de corrigir e avaliar, a repercussão na relação aluno-objeto de conhecimento, a relação do professor com o objeto de conhecimento, os sentimentos e percepções do aluno em relação ao professor. Esses elementos foram detalhados ao longo do texto.

Durante a análise dos dados, percebeu-se também que as formas de representação da afetividade variam de acordo com o período de desenvolvimento humano, modificando-se ao longo do processo e tendo maior ou menor relevância, de acordo com a faixa etária observada, confirmando assim as teorias de Henri Wallon.

Após a pesquisa, os autores concluíram que as situações observadas em sala de aula também influenciam para o ensino-aprendizagem, já que desencadeiam sentimentos e emoções, tais como: ansiedade, alegria, tranquilidade, vergonha e entusiasmo, entre outros, tanto em professores quanto em seus alunos, os quais interferirão durante este processo.

A dissertação A presença do afeto no cenário pedagógico de autoria de Janaina Mota (2007) pela Faculdade de Educação da UnB tinha por objetivo trazer um novo olhar reflexivo ao ato pedagógico, numa perspectiva da formação do professor. Como aporte teórico, se embasa na literatura da Psicanálise de autores como Cícero e Freud, nas teorias sobre dimensões afetivas sustentado por Restrepo (1998) e educação e Psicanálise de Mauco (1968).

38 A autoscopia é um instrumento de coleta de dados no qual “consiste em realizar uma videogração do sujeito, individualmente ou em grupo e, posteriormente, submetê-la à avaliação do conteúdo filmado para que exprima comentários sobre ele.” (SADALLA, 1997, p. 33).

A metodologia empregada pela pesquisadora foi a qualitativa interpretativista e utilizou os instrumentos questionário, diário de bordo e memória educativa. O estudo foi desenvolvido durante o curso de extensão “Memória educativa e subjetividade docente: do imaginário ao simbólico”, ofertado na Universidade de Brasília, cujo público-alvo eram 41 professores de inglês.

Nessa dissertação, a pesquisadora envolve questões de psicanálise durante sua pesquisa, com o intuito de levar a reflexão sobre a influência que o professor tem para aprendizagem do aluno e principalmente como ela se representa em sua trajetória de vida, quer seja de forma direta ou indireta. A partir dos resultados obtidos, Mota (2007) apresenta os relatos dos professores carregados de emoções positivas e negativas sobre seus antigos professores e de como eles se espelhavam nesses profissionais para desenvolver sua práxis pedagógica, incentivando-os a imitá-los ou a rejeitar suas práticas em sala de aula.

Ainda, a autora pondera a necessidade de direcionar um olhar mais sensível para os estudantes que estão em formação para se tornarem futuros professores durante o curso nas universidades. As conclusões da autora se voltam para as questões subjetivas do professor e de como ele se vê afetado pelos seus alunos.

Outra pesquisa voltada para os estudos de afetividade foi a pesquisa desenvolvida por Myrian Larcerda de Castro e Silva (2010), em seu mestrado pelo PGLA/UnB, intitulada A questão da afetividade no processo de ensino/aprendizagem de LE/Inglês: O que leva o sucesso ou frustração do aprendiz, investigou as causas da desistência de alunos adultos de um curso de línguas, em aulas de inglês e como a afetividade e fatores emocionais podem ter influenciado nesse processo.

O enfoque principal desta pesquisa foi analisar como fatores afetivos e emocionais podem ser fundamentais na permanência dos alunos nos cursos de inglês. A autora sustenta bases teóricas nos conceitos de afetividade desenvolvidos por Arnold, Brown (1999), Gardner (1972, 1985, 1990, 1993) e outros autores, e na teoria de filtro afetivo elaborada por Krashen (1982, 1985). Discorre também como fatores emocionais (ansiedade, autoestima, autoconfiança, inibição e outros), atitudes e de personalidade podem influenciar no processo de aquisição de LE. Destaca também a teoria humanística na qual se acredita que devemos considerar o ser humano como um todo no processo de aprendizagem e não apenas a parte cognitiva.

A metodologia escolhida pela autora foi a qualitativa interpretativista, através de estudo de caso. Para participar desta pesquisa, foram selecionados seis alunos iniciantes do curso de

inglês de uma escola particular de Goiânia, dos quais cinco deles já haviam cursado o idioma anteriormente.

Para a coleta de dados, utilizou como instrumentos entrevista semiaberta gravadas em áudio, com duração de 20 minutos com cada participante, questionário *Likert Scale*, neste caso adaptado para verificar fatores de ansiedade e desenhos elaborados pelos participantes que representavam seu sentimento em relação à sala de aula. Como fonte secundária de coleta de dados, pediu aos participantes que gravassem em áudio explicando o significado de seus desenhos.

Ao concluir a dissertação, os resultados mostraram a importância do papel do professor na garantia de um ambiente de sala de aula que seja adequado à aprendizagem de uma LE. Também ressaltou que este profissional deve buscar maneiras de auxiliar seus alunos a fim de encontrar um equilíbrio entre os aspectos cognitivos e afetivos para que estes possam alcançar seus objetivos para LE.

E por fim, a dissertação de mestrado: *Dimensiones afectivas de la docencia, en el logro de aprendizajes significativos en estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación con Mención en Inglés como Lengua Extranjera, en la FAREM - Estelí, período 2015*, realizada por Fidel José Juaréz Rodrigues, nos mostra a importância de domínios afetivos desenvolvidos por docentes universitários em sala de aula.

Os conteúdos descritos neste trabalho abordam as teorias de afeto e sua importância para o ambiente de sala de aula. Apoiando-se na teoria de González (2004; 2011), conceitua educação emocional e suas relações com o desenvolvimento das múltiplas inteligências, valorizando a emocional. Trata ainda do papel do professor como mediador do processo de aprendizagem, numa perspectiva interacionista, baseada em Vygotsky (1978) e na importância do fomento de uma aprendizagem significativa, tendo como base as teorias de Novak (1981) e Ausubel (1963). Define também uma concepção mais humanística do trabalho docente, colocando o aluno como enfoque do processo de aprendizagem, utilizando a perspectiva de Carl Rogers (1989).

A pesquisa foi realizada na FAREM - Estelí/UNAN - Managua cuja finalidade era caracterizar as dimensões afetivas e demonstrar como elas se refletem na prática docente e sua influência para aprendizagem significativa dos alunos. Além disso, visa propor ações para o fortalecimento de práticas pedagógicas para os docentes.

Foram escolhidos nove participantes, entre eles docentes, estudantes do curso de inglês e estudiosos em Psicologia, Pedagogia e Didática. A investigação se baseou no método qualitativo explicativo e utilizou como instrumentos para a análise a observação direta e a

entrevista aberta. Foi a partir da análise dos dados observados se originaram as categorias de domínio afetivo desenvolvidas nesta pesquisa.

Ao finalizar sua pesquisa, Rodríguez conclui que as construções cognitivas são mais eficazes quando se envolvem domínios afetivos. No entanto, percebe a necessidade de fortalecimento desta temática no processo de formação por parte dos docentes, visto ser um assunto pouco abordado nos cursos de graduação.

Após este embasamento teórico e leituras de outros trabalhos realizados na área, podemos afirmar que esta pesquisa se alinha às teorias de Arnold e Brown que acreditam que as ações afetivas de professores e alunos são desenvolvidas através da união de vários fatores, incluindo os fatores de personalidade. Também na consideração da importância de o professor estar em constante processo reflexivo em relação a sua prática pedagógica, agindo como um mediador em sala de aula, em uma abordagem de aprendizagem significativa, visando sempre auxiliar seus alunos no processo de aquisição de segunda língua. Finalmente, destacamos a relevância da taxonomia de Bloom em relação ao desenvolvimento do domínio afetivo em sala como um parâmetro a ser adotado.

Baseados nestas reflexões, entendemos como **ações afetivas** o conjunto de ações, atitudes e posturas, neste caso demonstradas pelo professor, que visam à aquisição de segunda língua em um foco que alia o conhecimento teórico ao cuidado com as relações socioemocionais presentes no ambiente de sala de aula.

Como ações, destacamos a preocupação com o planejamento da aula, a alteração dos conteúdos ou de sua ordem para que haja aquisição por parte dos alunos, o tempo de planejamento, a escolha de atividades que produzam aprendizagem significativa, a seleção dos meios avaliativos, entre outros fatores.

Em relação às atitudes, podemos citar a concessão do professor quando percebe alguma necessidade específica de seu aluno, empatia pelo processo de aquisição, esforço para que o ambiente de sala de aula seja tranquilo e os alunos possam se expressar, além do uso de técnicas para diminuir a ansiedade e inibição.

E por último, a postura do professor se correlaciona com sua forma de agir diante de situações de stress, formas de se dirigir ao aluno, respeito, condutas durante o processo avaliativo e feedback.

A seguir, damos continuação à nossa pesquisa com a apresentação do capítulo metodológico.

3 METODOLOGIA

3.1 Métodos de pesquisa

Neste capítulo, descreveremos as teorias que discorrem sobre os métodos utilizados para esta pesquisa.

3.1.1 Pesquisa qualitativa

A pesquisa qualitativa é um método de investigação que aporta como fonte de estudo o ambiente natural pesquisado. O pesquisador é fundamental no processo de coletas e análise de dados, já que não pode ser substituído neste tipo de método, haja vista que a observação e interpretação do pesquisador conduz resultados. Possui uma natureza interpretativa, os dados são analisados e inferidos para reconstruir a realidade com a sua interpretação a fim de conduzir resultados desta pesquisa.

As pesquisas qualitativas têm como foco compreender os fenômenos estudados durante as observações diretas, através do olhar de seus participantes. Desta maneira, possui um caráter mais subjetivo. Nesse tipo de metodologia, há uma atenção maior aos fenômenos sociais envolvidos, os dados numéricos possuem menor relevância em detrimento dos dados coletados pelo pesquisador.

Para demonstrar os dados em uma pesquisa qualitativa o pesquisador deve buscar informações mais aprofundadas as quais não são reveladas na superfície dos dados. “A pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais.” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32).

Por ser uma pesquisa voltada para as ciências sociais, recebe críticas por seu caráter subjetivo, empírico e pelo envolvimento cultural do pesquisador. De acordo com Gerhardt e Silveira (2009, p. 32):

As características da pesquisa qualitativa são: objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de *descrever*, *compreender*, *explicar*, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências.

Porém a escolha da pesquisa qualitativa envolve algumas desvantagens, as quais o pesquisador deve estar atento, tais como: confiança excessiva em determinado instrumento de coleta, falta de observância de aspectos que não estavam previstos, influências subjetivas, preconceitos e crenças tendenciosas por parte do investigador, envolvimento pessoal com os participantes, falta de domínio de seus objetivos, assim como de conhecimento teórico do tema de sua pesquisa

A escolha desse método para nossa pesquisa se embasa na primícia de que nosso estudo está inserido em uma investigação social e essa metodologia pode nos revelar resultados mais fidedignos para a análise de dados, uma vez que a pesquisa se dará em ambiente natural dos investigados, por meio da utilização de instrumentos de coleta, tais como a observação.

3.1.2 Pesquisas exploratórias

Para Gil (2002), as pesquisas exploratórias são aquelas que têm por finalidade aproximar mais os problemas para que se possa compreendê-lo e formular hipóteses. Segundo o autor: “Pode-se dizer que estas pesquisas têm por objetivo principal o aprimoramento de ideias ou o aprimoramento de intuições.” (p.41). Uma das suas maiores características é flexibilidade no planejamento. Em geral, são utilizados como instrumentos de pesquisa bibliográfica e documental, entrevistas relativamente estruturadas e estudo de caso.

Este tipo de pesquisa tem por finalidade explorar contextos e situações relativas à vida humana. Vale ressaltar que este tipo de pesquisa costuma ser utilizado quando o tema escolhido é pouco explorado, o que leva às dificuldades na elaboração das hipóteses e em sua operacionalização.

Quando o tema escolhido é bastante abrangente, o primeiro passo nesse método de estudo é a delimitação do que se espera pesquisar, o que pode ser feito através de revisão bibliográfica, conversas com especialistas, entre outros procedimentos.

Outro ponto importante é que a escolha dos participantes está atrelada a pessoas que de algum modo, estejam envolvidas de maneira prática com o problema que se deseja pesquisar. Envolve também a análise de exemplos que estimulem a compreensão.

Nesta investigação, a eleição pela pesquisa exploratória se relaciona ao fato de não termos encontrado resultados suficientes em trabalhos anteriores, relativos à temática de ações afetiva, por parte dos professores, no ensino-aprendizagem de língua espanhola e pelo interesse em compreender e explorar esse tema com mais profundidade.

A continuação, segue o design de nossa pesquisa

3.2 Nossa pesquisa empírica

3.2.1 Design da pesquisa

Nesta pesquisa buscamos identificar quais são ações afetivas demonstradas pelo professor, do curso de espanhol, em ambiente de sala de aula virtual e analisar a correlação entre essas ações e o progresso dos alunos em termos de aquisição de língua espanhola. Para isto, escolhemos a utilização de metodologia qualitativa exploratória, na qual envolve os instrumentos de coleta como observação direta, entrevista para o professor e questionário para os alunos. Sua natureza é aplicada, visto que “a pesquisa aplicada também tem por objetivo gerar novos conhecimentos, mas tem por meta resolver problemas, inovar, ou desenvolver novos processos e tecnologias.” (PAIVA, 2019, p. 11).

As observações foram realizadas em salas de aula virtual, via *meet*³⁹, no período de outubro de 2020 a janeiro de 2021, a fim de mapear ações afetivas demonstradas pelo professor. Posteriormente, realizamos uma entrevista com os docentes visando adquirir informações tais como: sua carreira acadêmica, tempo de preparação de aula, como ele entende a importância de suas ações para aquisição de línguas de seus alunos, entre outros aspectos. Também solicitamos uma narrativa oral para os professores, com o objetivo de entender como se deu o processo de transição do ensino presencial para o ensino remoto, assim como seus sentimentos e emoções, bem como sobre suas percepções em relação ao ensino e a aprendizagem dos alunos nesse período de ensino remoto emergencial. Por fim, aplicamos um questionário aos alunos cuja finalidade foi identificar se eles conseguem perceber ações afetivas na postura do professor em sala de aula e o quanto eles consideram que estas ações influenciam para sua aquisição de língua espanhola.

A predileção do método qualitativo foi baseada no entendimento de que suas características podem trazer melhores resultados para esta investigação, garantindo a validade dos dados, por isto analisaremos os dados qualitativamente, traremos ainda características numéricas para referenciar nossos dados, sem que isto represente uma pesquisa quantitativa.

³⁹ A SEDF utilizou a ferramenta Google Sala de Aula como ambiente virtual de ensino. Nas aulas síncronas, os professores usaram o Google Meet. Os professores tiveram acesso a recursos ilimitados da Plataforma.

3.2.2 O local da pesquisa

O local escolhido para esta pesquisa foi um dos Centros Interescolares de Línguas (CILs) do DF, representado neste período de ensino remoto emergencial pelas salas de aulas virtuais da plataforma *Google Meet*. Os CILs são escolas públicas do DF, considerada de natureza especial, voltada para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, cuja função social consiste na democratização do acesso à aprendizagem e aquisição de línguas estrangeiras, bem como o desenvolvimento sociocultural do estudante em uma perspectiva de desenvolvimento integral. Seu objetivo principal é:

promover a aprendizagem/aquisição de língua estrangeira, fomentando o desenvolvimento de seu pensamento crítico e a reflexão acerca de sua identidade, de seu papel na sociedade e nas relações do mundo de trabalho por meio do uso ético da linguagem e da interação sociocultural. (Diretrizes pedagógicas dos Centro Interescolares de Línguas – CILs).

O primeiro CIL foi idealizado pela professora Nilce do Val Galante e inaugurado no ano de 1975. Com o projeto de expansão dos CILs, atualmente possui 17 unidades, espalhadas pelas regiões administrativas do DF. Os idiomas ofertados são: inglês, espanhol, francês e japonês. Além desses, existem dois Centros Interescolares de Línguas que promovem projetos diferenciados, em parceria com o Instituto Goethe e com o Instituto Confúcio. Nestes CILs, além dos idiomas oficiais, também são ministradas aulas de alemão e mandarim, respectivamente, para os alunos matriculados na rede pública do DF.

O público-alvo dos CILs é diversificado, sendo composto por estudantes do Ensino Fundamental (Anos Finais) e estudantes do Ensino Médio da rede pública, alunos da rede de ensino particular e estudantes da comunidade em geral. Para atender essa diversidade, os CILs contam com dois currículos distintos: o currículo pleno e o currículo específico.

O currículo pleno tem duração de 6 anos e é composto por 3 ciclos, divididos em 4 semestres cada. Os estudantes podem ingressar no primeiro ciclo (1ªA) quando cursam o 6º ou 7º ano no ensino regular, 8º ou 9º ano (1C). Por sua vez, o currículo específico se estende por três anos, se divide em dois ciclos de 3 semestre cada. Está direcionado para os estudantes do Ensino Médio, da Educação de Jovens e Adultos – EJA e para as pessoas da comunidade, neste último caso em vagas remanescentes. Os dois currículos são ofertados tanto no diurno quanto no noturno.

O ingresso nos CILs ocorre por meio de inscrição e sorteio realizados pela SEDF, sendo as vagas prioritárias para os estudantes da rede pública de ensino. Após o período de matrículas

é aberta uma nova convocatória e as vagas remanescentes são oferecidas para a comunidade em geral.

Para esta pesquisa escolhemos o curso de língua espanhola do currículo específico, cujas aulas são ministradas para os alunos adolescentes e adultos, no momento da investigação, em aulas no ensino remoto.

3.2.3 O perfil do pesquisador

A pesquisadora, baiana, casada, 34 anos, professora licenciada de Espanhol, teve contato, desde sua infância, com estrangeiros de diversas nacionalidades, principalmente, argentinas em virtude dos negócios da família. Com essa influência, cursou em Turismo pelo Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), atual Instituto Federal (IF), concluindo em 2006. Cursou também Licenciatura em letras espanhol pela Universidade Federal de Sergipe e concluiu a licenciatura na Universidade de Brasília em 2012 após a transferência. Em 2013, iniciou sua carreira como professora de espanhol na Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF) como contrato temporário, onde permaneceu até o ano de 2019. Durante o exercício da profissão atuou com alunos do ensino fundamental II, ensino médio e nos Centros de Línguas do Distrito Federal (CIL), atuando no CIL de Sobradinho, CIL 01 de Brasília e CIL 02 de Brasília. No ano de 2014, se graduou em Pedagogia e fez pós-graduação em Orientação Educacional e Gestão Escolar, carreira que exerce atualmente na SEDF desde 2019.

3.2.4 Os participantes

Os participantes selecionados foram dois professores do curso de língua espanhola de um determinado Centro Interescolar de Línguas do DF, do currículo específico.

Um dos participantes se chama Julián, é solteiro e é professor de Língua espanhola na SEDF. Atualmente leciona em um dos Centro Interescolar de Línguas (CILs) do DF. Estudou inglês, língua que se considera fluente e, hoje em dia, estuda francês em outra instituição.

Julián tem dupla-habilitação em Português-Espanhol, especializou-se em Língua Espanhola, fez mestrado e doutorado em Didática da Língua e Literatura.

Ministra aulas há 25 anos. Atuou exclusivamente como professor de língua portuguesa na SEDF durante dois anos. Depois lecionou português e espanhol durante mais um ano, quando optou pela disciplina de língua espanhola. Ademais da SEDF, Julián trabalhou como professor de língua espanhola em faculdades no DF.

A outra participante se chama Amora é casada e professora de Língua espanhola na SEDF em um dos CILs do DF e em uma escola da rede particular de ensino. Estudou espanhol e francês em um dos CILs, no entanto não se considera fluente em francês.

Amora tem dupla-habilitação em Português - Espanhol e concluiu seus estudos em 2011. Tem especialização em Docência do ensino superior e Metodologia do ensino da língua portuguesa e estrangeira.

Atua na área há quase nove anos, desde 2012, e já ministrou aulas desde a alfabetização até o ensino médio, segmento que atua atualmente na escola privada. Já ministrou aula de língua espanhola em cursos de línguas.

Abaixo, segue tabela do perfil dos sujeitos da pesquisa.

Quadro 4 - Perfil dos sujeitos da pesquisa

	Julián	Amora
Sexo	Masculino	Feminino
Formação Acadêmica	Português-espanhol	Português-espanhol
Formação Continuada	Doutorado	Especialização
Experiência profissional	25 anos	8 anos

Fonte: Elaboração própria

3.2.5 Os alunos

Os alunos selecionados pertenciam aos penúltimo (E5) e último (E6) nível do segundo ciclo do currículo específico, empregado pelos CILs do DF. Esse currículo possui duração de 3 anos, é ofertado para estudantes do Ensino Médio da rede pública e as vagas remanescentes são sorteadas para toda comunidade escolar, de modo que o público que participa das aulas do específico ou são jovens ou adultos.

A turma do E5, do professor Julián, era composta por 19 alunos, sendo 12 mulheres e 7 homens. Desses, apenas 6 foram atuantes durante as aulas via *meet*.

A turma da professora Amora, do nível E6, continham 16 alunos, dos quais 12 eram do sexo feminino e 4 do sexo masculino.

Traremos informações mais detalhadas do perfil de cada grupo no resultado da análise dos dados do questionário, no capítulo de análise de dados.

No próximo tópico abordaremos os instrumentos de coleta de dados.

3.3 Instrumentos da coleta de dados

Zanella (2013, p. 109) aponta como devem ser escolhidos os instrumentos para a coleta de dados, conforme segue abaixo:

A escolha das técnicas para coleta e análise dos dados ocorre do problema de pesquisa e dos objetivos. Você sabe que, numa investigação científica o pesquisador busca compreender, examinar uma determinada situação que é problemática e depende de informações. Ora, as informações estão na cabeça das pessoas, em documentos (externos ou internos) e na observação do pesquisador.

Para buscar essas informações que estão em diferentes lugares, é preciso planejar quais são essas informações, onde elas se encontram, de forma obtê-las e como trabalhá-las, isto é, o que se vai fazer com os dados, como serão agrupados e analisados. Você também já viu que as técnicas são um meio auxiliar da pesquisa, um instrumento específico. Assim, você pode dispor de entrevistas, questionários, observações e análises de documentos para coleta de dados. Para análise deles, você pode utilizar a estatística descritiva, a análise de conteúdo, de discursos, dentre outras.

Partindo destes princípios, os instrumentos escolhidos para esta pesquisa foram: observação de aula e anotação de campo, entrevista despadronizada e narrativa oral adotadas para os professores participantes e aplicação de questionário misto para os estudantes da disciplina.

3.3.1 Observação

A coleta de dados foi realizada no segundo semestre de 2020 e início de 2021, no período de outubro a janeiro de 2021, de forma online no ambiente de sala de aula virtual, via *meet*, por meio da plataforma Google Sala de Aula. A escolha deste tipo de instrumento se deu pelo seu caráter, em virtude do tipo de pesquisa. A observação consiste em uma ferramenta que tem por finalidade obter informações e dados diante de uma determinada realidade. Segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 191)

A observação é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar.

É um elemento básico de investigação científica, utilizado na pesquisa de campo e se constitui na técnica fundamental da Antropologia.

A observação ajuda o pesquisador a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento.

Desempenha papel importante nos processos observacionais, no contexto da descoberta, e obriga o investigador a um contato mais direto com a realidade. É o ponto de partida da investigação social.

No caso desta pesquisa recorreremos a observação, descrita por Gil (2008, p. 101), como aquela em que o pesquisador estará apenas como observador, sem fazer nenhuma intervenção, examinando os fatos que ocorrem de modo natural, o que lhes confere autenticidade. Este instrumento é muito utilizado em pesquisas cujos acontecimentos possuem caráter público, quando se busca entender condutas na vida social das pessoas. Sobretudo, é recomendado para as pesquisas de cunho exploratório. Ainda, o autor descreve que esse tipo de método também pode ser chamado de observador-reportagem, pois se assemelha às técnicas utilizadas por jornalistas. O pesquisador será não-participante, pois está inserido no contexto da observação direta, mas não participará diretamente das ações, atuando como observador passivo.

No entanto, por ter a espontaneidade dos fatos como característica, a observação direta requer um olhar mais crítico e controle na obtenção de dados, já que estes posteriormente serão analisados e interpretados, razão pela qual exige sistematização.

Para Gil (2008, p. 101), as vantagens da observação são:

- a. Possibilita a obtenção de elementos para a definição de problemas pesquisa;
- b. Favorece a construção de hipóteses acerca do problema pesquisado;
- c. Facilita a obtenção de dados sem produzir aquarelas ou suspeitas nos membros das comunidades, grupos ou instituições que estão sendo estudadas.

Outras vantagens encontradas nesse tipo de instrumento são a possibilidade de encontrar dados que a entrevista e questionário não consigam expressar, assim como, permite a coleta de dados comportamentais e é possível a análise de vários acontecimentos ao longo da observação. Também permite que a coleta de dados seja *in loco*, onde se pretende verificar o problema. É ideal para pesquisas que tenham um caráter público.

Porém, ainda encontra algumas limitações, como indica Gil (2008, p. 102), a exemplo os gostos do pesquisador, depender da memória do investigador para que os registros sejam feitos e da possibilidade de interferências subjetivas.

Ademais, como fatores negativos, podemos citar: não ter acesso a dados pessoais do participante que de algum modo fossem interessantes para pesquisa, imprevistos durante as observações, atitudes espontâneas não previstas, também durabilidade maior ou menor dos acontecimentos, não previstas pelo observador. Além disso, definir o que de fato deve ser observado é o maior desafio deste instrumento.

É importante ressaltar que o pesquisador tenha conhecimento prévio da cultura e valores dos grupos que quer pesquisar, para evitar possíveis constrangimentos. Destaca-se ainda, que, mesmo não sendo um instrumento que possua regras rígidas, há que se atentar aos sujeitos, cenários e comportamento social dos participantes envolvidos na investigação.

O registro das observações geralmente se dá através de notas de campo ou diários. Porém, nem sempre é possível que isso ocorra, pois os participantes podem se sentir desconfortáveis, cabendo ao pesquisador ter uma boa memória para sintetizar o que foi observado.

Em nossa pesquisa, a observação é um instrumento muito importante, uma vez que fixaremos nosso olhar nas ações dos professores, durante suas práticas docente, no ambiente de sala de virtual, ao qual estão inseridos.

3.3.2 Entrevista

A entrevista é um dos instrumentos de trabalho mais utilizados nos estudos de Linguística Aplicada. Seu principal objetivo é obter do entrevistado as informações que são almejadas, através de perguntas que podem ser organizadas de três formas: padronizadas ou estruturadas, despadronizadas ou não-estruturadas e painel (LAKATOS; MARCONI, 2003). Pode-se dizer ainda que é uma técnica de interação social, devido ao seu caráter dialógico.

A entrevista padronizada se refere ao modelo no qual segue um roteiro pré-estabelecido, realizada com pessoas selecionadas, a fim de obter respostas parecidas sobre o assunto abordado. Neste tipo de entrevista não é possível elaborar outras perguntas ao entrevistado além das previamente selecionadas. Já a não-estruturada, por sua vez, oferece mais liberdade ao entrevistador, que pode reformular a qualquer momento suas perguntas, à medida que considere adequado para atingir seus objetivos. Por outro lado, a entrevista painel corresponde a entrevista que se repete de tempos em tempos para verificar a validade das informações registradas anteriormente.

De acordo com Gerhardt e Silveira (2009), ainda podemos citar outros três modelos de entrevistas, são elas: orientada, em grupo e informal. No primeiro o entrevistador sabe exatamente os dados que deseja obter, já que focaliza sua atenção em um determinado acontecimento. No segundo modelo, os participantes são divididos em pequenos grupos e suas respostas são dadas informalmente, cabendo ao entrevistador compilar os dados e fazer uma análise mais global das respostas. E por fim, o terceiro, a pesquisa informal tem por objetivo, para o pesquisador, obter um conhecimento mais profundo de determinada temática. Este tipo

de instrumento é bastante utilizado em pesquisas exploratórias. Com ela é possível verificar dicas de que a pesquisa está seguindo no rumo desejado, a possibilidade de encontrar novos informantes e outras hipóteses que não haviam sido cogitadas anteriormente. No entanto, esse instrumento possui como desvantagem a possibilidade de o entrevistado sofrer algum tipo de influência, assim como a disposição de tempo do participante e a omissão de dados por parte deles, principalmente quando há alguma informação na qual deseja ocultar do entrevistador.

Para esta pesquisa elegemos a pesquisa despadronizada. Entendemos que a entrevista se mostra um instrumento vantajoso, pois, por meio dela, será possível identificar o perfil de nossos participantes, no que diz respeito à sua formação acadêmica, carreira profissional, pensamentos sobre o perfil do professor, entre outros aspectos. Também, a partir da entrevista, será possível sanar dúvidas que porventura venham surgir das observações.

O roteiro da entrevista encontra-se disponível no Apêndice D.

3.3.3 Narrativa Oral

As narrativas são instrumentos não estruturados que buscam aprofundar aspectos específicos da história de vida de seus autores e dos contextos sociais que eles vivem. Seu objetivo é reconstruir acontecimentos que estão guardados nas memórias dos informantes de uma maneira espontânea, de modo que o pesquisador deve interferir o mínimo possível na execução desse instrumento.

Através dos relatos da narrativa é possível identificar particularidades dos informantes. Ela possibilita encontrar detalhes que outros instrumentos não são capazes de registrar, podendo ser utilizado como um dado complementar quando há uma estagnação na pesquisa ou como a ampliação de um outro instrumento de coleta. De acordo com Muylaert et al. (2014, p.194): “a forma oral de comunicar ressignifica o tempo vivido, as coisas da vida, e concomitantemente a ela, emerge o passado histórico das pessoas a partir de suas próprias palavras.”.

A narrativa traz as experimentações de seus autores, de acordo com seus pontos de vista e suas percepções sobre aquele momento específico de sua história, não cabendo ao pesquisador julgar se a situação de fato era real ou se ela possui algum caráter ilusório da perspectiva de seu interlocutor. Ressaltamos que a narrativa oral busca compreender recordações de um determinado tempo e espaço da vida dos participantes.

Por ser um instrumento oral, a narrativa também propicia outros elementos paralinguísticos tais como: entonação, pausas, silêncios, mudanças na voz, risadas, entre outras ações que nos permitem um olhar além do que foi falado, mas como foi falado. Em alguns casos

esses dados adicionais podem significar, inclusive, alteração semântica das palavras, de acordo com o contexto em que foram reveladas.

Por parte do pesquisador, é necessário que ele esteja em uma postura aberta e ativa para a escuta dos relatos que seus participantes partilham. Cabe-lhe ainda conhecer a historicidade dos sujeitos investigados, bem como as relações socioculturais que o envolvem.

A riqueza do método das narrativas propões ainda um desafio ao pesquisador: o de se tornar parte do processo, em que ouvir em profundidade o que emerge dos participantes implicados em suas próprias histórias, admite que seja atravessado pela singularidade da trama de significações que é criada por cada sujeito. (MUYLAERT et al., 2014, p.197)

Partindo desses pressupostos, escolhemos a narrativa oral para nossa pesquisa com a intencionalidade de entender os comportamentos dos sujeitos da pesquisa no momento histórico da pandemia, as manifestações de emoções e sentimentos, tal como se houve influência desses fatores nas práticas pedagógicas. Para acessar os dados da narrativa oral, vide Apêndice E.

3.3.4 Questionário

O questionário é instrumento de pesquisa no qual são formuladas algumas perguntas, que podem ser fechadas ou abertas ou de ambos os tipos. Este instrumento é bastante utilizado e requer cautela por parte do pesquisador no que se refere à sua elaboração. Ele deve possuir uma linguagem clara e objetiva, de modo que “seduza” os participantes a respondê-lo. Também deve possuir um número limitado de perguntas para que não se torne cansativo para quem o responde.

Segundo Lakatos e Marconi (2000, p. 201), os questionários precisam ser elaborados de forma minuciosa e o pesquisador precisa estar atento a alguns detalhes para obter melhores resultados. O primeiro deles é observar a apresentação visual do instrumento. Em seguida, redigir instruções compreensíveis ao leitor. Além disso, as perguntas devem contemplar apenas o conteúdo que se pretende investigar, de forma clara e objetiva, tendo o cuidado para não gerar ambiguidade para as respostas. Ainda, é preciso evitar uma quantidade excessiva de perguntas, a fim de não cansar o participante ao responder e cada tópico deve conter uma pergunta por vez. Do mesmo modo, é recomendável que se tenha cuidado ao tratar de temas sociais que possam causar algum desconforto ao leitor.

Possui como benefícios abranger um número maior de participantes em menor tempo, há maior possibilidade de participação por seus participantes estarem em anonimato. Também

menor possibilidade de ser influenciado pelo aplicador. Permite que as pessoas o respondam quando estejam disponíveis.

A principal limitação dos questionários é o fato de nem sempre serem devolvidos pelos participantes. Ademais, este tipo de instrumento exclui pessoas que não são alfabetizadas, o que em muitas pesquisas, principalmente de cunho social, impede sua aplicação. Ainda, se houverem dúvidas sobre as perguntas, não há como saná-las, muitas vezes as respostas são inconclusas, não gerando dados suficientes para a pesquisa ou ainda pode prejudicar o calendário estabelecido.

Selecionamos o questionário para esta pesquisa objetivando traçar o perfil dos estudantes de cada grupo e seu entendimento quanto a aquisição de segunda língua, ao ambiente de sala de aula, perfil e ações dos professores. Usamos um questionário misto, composto por perguntas abertas e por perguntas em *Likert Scale*⁴⁰, desenhada por Rensis Likert. Esta escala é bastante utilizada para mensurar a ordem de dados em pesquisas de ciências sociais. Corresponde a uma escala de avaliação que fornece uma gama possibilidade de respostas, comumente empregada para saber a concordância ou discordância das pessoas sobre determinados assuntos (BURNS, 2010). É composta por afirmações simples a serem contestadas pelo respondente e por uma escala ímpar, que geralmente varia entre cinco e sete pontos a serem avaliados (BHATTACHERJEE, 2012). As perguntas do questionário encontram-se disponíveis no Apêndice F.

3.3.5 Triangulação de dados

A triangulação é um método que permite analisar, agregando todos os dados obtidos para obter um resultado mais consistente, utilizando tipos diferentes de instrumentos e acontece em diversos níveis da pesquisa. Na análise de dados, a triangulação permite o cruzamento de dados coletados de diferentes métodos para ver se tem coerência. O termo triangulação foi criado por Denzin em 1978 e se refere à criação de múltiplas perspectivas sobre um fenômeno usando uma variedade de fontes de dados, investigadores, teorias ou métodos de pesquisa com o objetivo de corroborar uma interpretação geral (DÖRNYEI, 2007), é um método na qual a

⁴⁰ *Likert scale. Designed by Rensis Likert, this is a very popular rating scale for measuring ordinal data in social science research. This scale includes Likert items that are simply-worded statements to which respondents can indicate their extent of agreement or disagreement on a five or seven-point scale ranging from “strongly disagree” to “strongly agree”. A typical example of a six-item Likert scale for the “employment self-esteem” construct is shown in Table 6.3. Likert scales are summated scales, that is, the overall scale score may be a summation of the attribute values of each item as selected by a respondent.*

coleta de dados se refere diretamente. Ela pode ser feita separadamente ou por combinação de amostras de diferentes abordagens como, por exemplo, entrevistas e entrevistas, entrevistas e observações, entrevistas, questionários e observações entre outros. É possível obter cinco ou mais resultados a partir dos dados, sendo que o resultado pode convergir, divergir ou contradizer a pesquisa. A triangulação pressupõe uma perspectiva multimetódica, o que permite maior validade na análise dos dados.

3.4 Procedimentos para coleta de dados

Para se fazer a coleta de dados é necessário considerar as particularidades que envolvem a pesquisa qualitativa, estabelecendo as categorias de análise a na perspectiva do tema investigado. É nesse momento que coletamos os dados que validam nossa pesquisa

A partir dos resultados da pesquisa de campo, os dados foram disponibilizados em categorias e subcategorias, de acordo com a semelhança entre eles. As categorias escolhidas para esta pesquisa serão detalhadas no tópico de procedimento para análise de dados.

Um dos procedimentos utilizados foi o registro sistemático das informações obtidas em notas de campo, feitas pela pesquisadora, durante as observações das aulas via *meet*, durante os meses de outubro de 2020 a janeiro de 2021. Na ocasião, registramos falas e atitudes que demonstrem ações afetivas por parte do professor.

Também utilizamos para os professores a entrevista despadronizada. Escolhemos este tipo de instrumento por entendermos que os participantes podem relatar fatos nos quais podem contribuir para a pesquisa. O local da entrevista ficou a critério dos participantes, com o propósito deles se sentirem mais confortáveis para respondê-la. A intenção pela escolha desse instrumento visou traçar um perfil mais completo dos participantes. As perguntas versaram sobre aspectos de sua trajetória acadêmica, perfil profissional e indiretamente sobre sua visão do que são as ações afetivas em sala de aula. A entrevista com o participante Julián ocorreu presencialmente em um estabelecimento comercial da cidade no dia 28 de dezembro de 2020 e para registro foi gravada com o uso do aparelho celular. A participante Amora preferiu fazer a entrevista virtualmente, via *meet*, no dia 07 de janeiro de 2021. A entrevista foi gravada com o auxílio das ferramentas da plataforma Google Sala de aula.

Para os professores, também lhes foi solicitado que fizessem uma narrativa oral, propondo-lhes uma análise reflexiva a respeito de seus sentimentos e emoções no período da pandemia e como foi sua trajetória e adaptação em relação ao ensino remoto. Também sugerimos que revisitassem suas memórias de como eram as aulas no modelo presencial e de

que maneira elas se transformaram para o ensino remoto. Também pedimos que os participantes avaliassem seus sentimentos durante o ensino, quais foram os sentimentos e emoções que surgiram durante esse processo e se eles permanecem ou se eles se modificaram a ponto de influenciar em sua prática docente.

Para orientá-los, sugerimos um roteiro, no qual poderia ser seguido integralmente ou não, ficando a escolha dos participantes. As narrativas foram gravadas pelos participantes, sem intervenção da pesquisadora, e enviadas via aplicativo de dispositivo móvel, WhatsApp.

As informações obtidas nas entrevistas e nas narrativas orais foram posteriormente transcritas para melhor análise dos resultados.

Com a intenção de verificar a opinião dos alunos sobre o tema, aplicamos um questionário misto, envolvendo perguntas em sistema *Likert Scale* e outras abertas, elaborado contendo informações como: suas motivações para estudar Espanhol como LE, aquisição de segunda língua e da influência das ações afetivas demonstradas pelo professor. Este instrumento foi aplicado aos alunos da turma que participaram das aulas via *meet*, para que a partir de sua análise, possamos obter os dados do perfil da turma e suas impressões sobre o ambiente de sala de aula, suas impressões sobre a prática docente do professor e o relacionamento interpessoal entre professor e aluno.

3.5 Procedimento para análise de dados

Após a captura das informações, iniciamos o processo de separação dos instrumentos coletados. Em seguida, tabelamos os dados para análise, a fim de realizar a categorização.

A entrevista contém vinte perguntas, separadas nas seguintes temáticas: as perguntas de número 1, 2, 3, 4 e 9 tiveram por objetivo traçar o perfil dos participantes, conhecer um pouco de sua história de vida e relação com a língua estrangeira. As de número 5, 6, 7, 8 abordaram itens relativos aos motivos que os levou a escolher à docência como profissão e a carreira acadêmica. No que tange a prática pedagógica, utilizamos os itens 11, 12, 13, 14, 15, 17. Os aspectos relativos à aquisição e desafios da docência, estão listados nas questões 16 e 18. Para evocar as memórias afetivas de sua trajetória como aluno, elegemos a pergunta 10. Esse item, juntamente com o de número 20 nos remetem ao pensamento dos participantes do que eles consideram como o perfil de um “bom professor”.

A partir dos dados da entrevista, percebe-se a possibilidade de agrupar os dados de acordo com grandes tópicos, dos quais estabelecem-se quatro categorias: carreira profissional (CP), carreira acadêmica (CA), ensino (E) e aprendizagem dos alunos (AA). Dessas, três

apresentaram subcategorias, de acordo com os assuntos identificados. A carreira profissional foi subdividida em perfil do professor (PP) vocação (Voc). Por sua vez, carreira acadêmica revelou as subcategoria e formação continuada (FC). O ensino foi subdividido em ensino remoto (ER) e estratégias de ensino (EE). Aplicamos ainda as subcategorias afetividade positiva (Afp) e afetividade negativa (Afn).

Quadro 5 - Categoria da entrevista

Carreira Profissional (CP)		Carreira Acadêmica (CA)		Ensino (E)				Aprendizagem dos alunos (AA)	
Perfil do Professor (PP)		Vocação (Voc)		Formação Continuada (FC)		Ensino Remoto (ER)		Estratégias de ensino (EE)	
Afp	Afn	Afp	Afn	Afp	Afn	Afp	Afn	Afp	Afn

Fonte: Elaboração própria

Para a narrativa oral, estabelecemos três categorias: carreira profissional (CP), ensino (E) e aprendizagem dos alunos (AA). A carreira profissional teve como subtópico o perfil do professor (PP). Já o ensino (E) foi distribuído em mais quatro subcategorias: ensino presencial (EP) ensino remoto (ER), estratégias de ensino (EE) e processos avaliativos (PAV). Neste contexto também usamos as subcategorias afetividade positiva (Afp) e afetividade negativa (Afn).

Quadro 6 - Categorias da narrativa

Carreira Profissional (CP)		Ensino (E)								Aprendizagem dos alunos (AA)	
Perfil do Professor (PP)		Ensino Presencial (EP)		Ensino Remoto (ER)		Estratégias de ensino (EE)		Processo Avaliativo PAV			
Afp	Afn	Afp	Afn	Afp	Afn	Afp	Afn	Afp	Afn	Afp	Afn

Fonte: Elaboração própria

Ainda sobre a narrativa realizamos a análise com base nos dados gerados por uma ferramenta do *corpus linguísticos*, *AntConc*. O *AntConc* é um *software* criado pelo pesquisador Laurence Anthony, cuja finalidade é analisar o *corpus linguístico* de qualquer tipo de texto.

A interface do *AntConc* é bem simples, e na mesma janela, é possível navegar por diferentes opções de análise, que permitem descobrir como uma palavra ocorre, o quanto ocorre, em contextos e quais a acompanha, encontrar padrões e variáveis de uso na escrita e fazer levantamentos terminológicos. Sua praticidade de uso possibilita a extração de listas de palavras (Word List), lista de concordância (Corcodance) e de palavras-chaves (KeyWord), além de

gerar gráficos com os dados analisados. Estas ferramentas são de grande relevância para o linguista, em especial para o lexicógrafo, pois fornece o conjunto das combinações e das colocações que a palavra pode ter em um determinado *corpus*. (BARREIROS, 2017, p. 220)

Empregamos o *AntConc* para observar quais são os léxicos mais utilizados pelos participantes. Dessa seleção, excluimos os primeiros termos gramaticais e selecionamos apenas léxicos que interessassem para esta pesquisa. Essa ferramenta nos permitiu encontrar evidências de forma mais precisa para nossa análise. Para isto, traremos os resultados dos dados dos *corpus linguísticos* dos dois participantes desta pesquisa, extraídos a partir do uso do aplicativo. De todas as possibilidades de análise que o programa nos oferta, optamos pela *word list*, pois nos interessa a quantidade de repetições das palavras proferidas nas narrativas.

O programa *AntConc* nos apresentou a lista de léxicos por ordem de ocorrências no discurso, classificadas da maior para a menor frequência. Como primeiros vocábulos representados nos textos, apareceram os termos gramaticais, os quais foram descartados para esta pesquisa, uma vez que selecionamos alguns léxicos de nosso interesse, relacionados ao tema desta dissertação. Segue registro do *AntConc* que demonstram os dados dos participantes Julián e Amora, respectivamente.

Figura 2 - Dados Narrativa Oral Julián

The screenshot shows the AntConc 3.5.9 (Windows) 2020 interface. The main window displays a word list for the file 'Narrativa Oral Julian.b'. The table shows the following data:

Rank	Freq	Word
19	66	ele
20	59	éh
21	58	do
22	55	no
23	54	mais
24	53	então
25	52	tem
26	49	alunos
27	49	mas
28	49	por
29	47	da
30	47	isso
31	47	os

The interface also shows search options: Search Term (empty), Search Only (0), and Sort by (Freq). The total number of files processed is 1.

Fonte: *AntConc*

Figura 3 - Dados Narrativa Oral Amora

AntConc 3.5.9 (Windows) 2020

File Global Settings Tool Preferences Help

Concordance Concordance Plot File View Clusters/N-Grams Collocates Word List Keyword List

Corpus Files

NARRATIVA ORAL AM

Word Types: 496 Word Tokens: 1517 Search Hits: 0

Rank	Freq	Word	Lemma	Word Form(s)
1	69	que		
2	56	a		
3	55	eu		
4	45	não		
5	43	e		
6	32	de		
7	24	o		
8	22	mais		
9	20	alunos		
10	19	pra		
11	19	é		
12	18	muito		
13	16	do		

Search Term Words Case Regex

Hit Location Search Only 0

Lemma List Loaded

Word List Loaded

Sort by Invert Order

Sort by Freq

Clone Results

Total No. 1

Files Processed

Fonte: *AntConc*

Dos léxicos apresentados pelo *AntConc*, fizemos o recorte de alguns termos específicos que se repetem no discurso dos dois participantes. Estas palavras serão representadas em nosso texto em negrito, como no exemplo: **professores**. Nossa análise pontuou os léxicos de acordo com a ordem de repetição em que surgem, demonstrados nas tabelas de cada participante.

Apresentaremos também a análise semântica de alguns termos utilizados pelos sujeitos da pesquisa, assim como aspectos paralinguísticos presentes. Com o objetivo de garantir os resultados semânticos, agrupamos alguns vocábulos que pertencem a um mesmo sentido, tais como aluno/alunos

Dentre os léxicos selecionados para esta pesquisa, daremos destaque a palavra **hoje**, o qual foi selecionada para identificar o momento de transição entre o início do ensino remoto até o encerramento do semestre letivo, em janeiro de 2021.

Por sua vez, as categorias das observações foram inspiradas nos trabalhos de Tassoni e Leite (2013) e Rodriguez (2016). Para este instrumento, estabelecemos estratégias de ensino (EE), formas de abordagem de conteúdos (FAC), procedimentos de avaliação (PAV), relações interpessoais entre professor e alunos (RI), descrito no quadro 7:

Quadro 7 - Categorias Observações

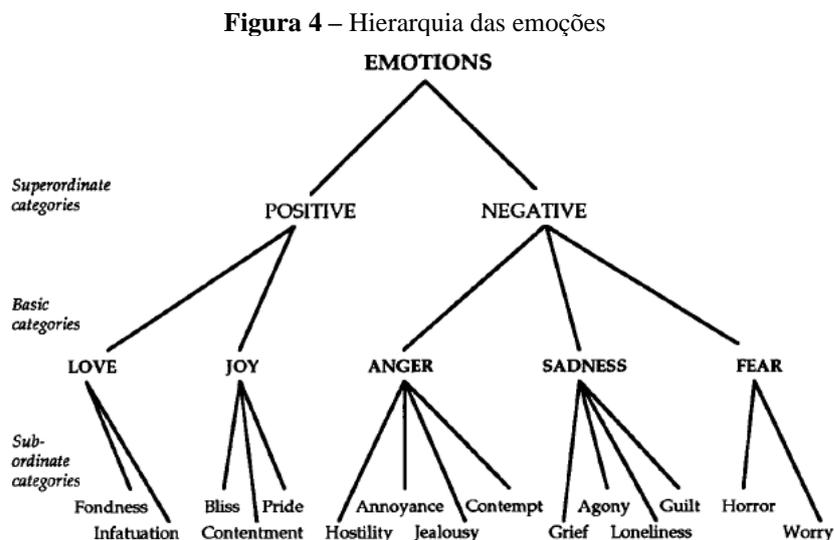
CATEGORIAS	DESCRIÇÃO DO QUE SE ESPERA NESTA CATEGORIA	AÇÕES AFETIVAS RELACIONADAS
Estratégias de ensino	Observar quais são as estratégias usadas em sala de aula. Verificar conduta do professor relação a possíveis mudanças de seu planejamento e como isso pode influenciar para a aprendizagem do aluno.	<ul style="list-style-type: none"> - Flexibilidade em alterar o conteúdo da aula em prol das aprendizagens dos alunos;⁴¹ - Flexibilidade em relação ao prazo de entrega, dentro do cronograma do professor; - Mudanças na didática e estratégias de ensino, explicando quantas vezes forem necessárias para que o estudante aprenda. - Modificações na didática e estratégias de ensino para diminuir conflitos emocionais - Uso de materiais diversificados para contemplar os estilos de aprendizagem.
Formas de abordagem de conteúdos	Identificar se as ações envolvidas nesse processo visam a aprendizagem significativa. Também a existência de estratégias facilitadoras.	<ul style="list-style-type: none"> - Retomada de conteúdo da aula anterior para contextualização dos alunos; - Exposição de ferramentas visuais para facilitar o entendimento; - Contextualização dos conteúdos com a realidade do aluno - Uso de materiais diversificados para contemplar os estilos de aprendizagem.
Procedimentos de avaliação	Observar quais as posturas do professor antes, durante e após as avaliações, incluindo momentos de feedback	<ul style="list-style-type: none"> - Antecipação de dados e detalhamento dos critérios avaliativos sobre a avaliação com o propósito de evitar ansiedade e diminuir a inibição dos estudantes; - Feedback individual ou em grupo após a avaliação, de forma respeitosa, sem causar constrangimento;
Relações interpessoais entre professor e alunos	Verificar como é o convívio entre professor/aluno.	<ul style="list-style-type: none"> - Demonstração de empatia - Tratar os estudantes com respeito - Demonstrar interesse pelo estudante além da sala de aula, dando atenção a sua história de vida e relatos. - Dar abertura para que os estudantes possam expressar suas opiniões, ainda que não concorde com elas. - Dividir fatos pessoais sobre seu percurso em relação a língua estrangeira, de modo a incentivar os alunos a contarem suas experiências; - Fomentar um ambiente agradável, mesmo que de forma virtual.
Sentimentos e percepções dos alunos em relação ao professor,	Verificar a opinião dos alunos em relação as ações demonstradas pelo professor em sala de aula.	<ul style="list-style-type: none"> - Participação nas aulas, mesmo as aulas não sendo obrigatórias; - Participação ativa durante a aula

Fonte: Elaboração própria

⁴¹ Para esta categoria, apoiamo-nos nas teorias de aprendizagem significativa de Ausubel (1980). ao afirmar que os conteúdos precisam ser refletidos a partir do significado que trazem para o aluno, pois entendemos que essas alterações no conteúdo programático devem fomentar a aprendizagem dos alunos.

Separamos o questionário aplicado aos estudantes em cinco sessões. A primeira perguntou qual era a turma que eles frequentam. A segunda estava destinada a traçar o perfil dos estudantes e continha perguntas sobre sexo e idade, quais as motivações para estudar espanhol, se possuíam conhecimento em outras línguas. A terceira seção foi designada para identificar como os alunos se sentiam sobre sua proficiência, determinar os aspectos que eles consideravam importantes para a aquisição de uma língua estrangeira e para um bom convívio em sala de aula e para saber se eles consideravam que houve mudanças em relação à aprendizagem. A quarta questionava quais os aspectos que os estudantes consideram para um “bom professor”. Por último, perguntou aos alunos aspectos relativos ao curso, tais como organização, quantidade e qualidade das atividades, também como era o ambiente de sala de aula virtual. Neste tópico, questionamos como se deram as relações interpessoais, quais os sentimentos e percepções dos alunos em relação ao professor, ainda sobre sua experiência no curso no semestre.

Em todos os instrumentos coletados, aplicamos as subcategorias afetividade positiva (afp) e afetividade negativa (afn). Definimos essa nomenclatura a partir das emoções descritas direta ou indiretamente pelos participantes e se baseiam na tabela de hierarquia das emoções de Source et al. (1990) apresentadas por Hatfield, Cacciopo, Rapson (1994), representada pela figura abaixo.



Fonte: Source et al. (1990) apud Hatfield, Cacciopo, Rapson (1994, p.3)

Com o propósito de garantir a fidelidade dos dados da narrativa oral e da entrevista, decidimos pela transcrição na íntegra desses instrumentos e anexá-los ao apêndice. Utilizaremos também recortes de alguns trechos no capítulo de análise de dados. A transcrição

dos dados foi realizada com base nas normas para transcrição do autor Preti (1999), cujos sinais encontram-se descritos na tabela abaixo:

Quadro 8 - Normas para transcrição

SINAIS	OCORRÊNCIAS
[superposição ou simultaneidade de vozes
::	alongamento de vogal ou consoante
...	qualquer pausa
(())	comentários descritivos do transcritor
(incompreensível)	incompreensão de palavras ou segmentos
(hipótese)	hipótese do que se ouviu
(...)	indicação de que a fala foi retomada ou interrompida
/	Truncamento
MAIÚSCULA	Ênfase

Fonte: Adaptado de Preti (1999, p. 11-12)

A próxima etapa realizada foi a triangulação dos resultados obtidos a partir dos quatro instrumentos aplicados. A triangulação se dividiu em duas etapas: triangulação dos dados entre os instrumentos coletados, triangulação teórica e dos resultados obtidos. Na primeira, os dados encontrados de cada participante, através das observações, entrevistas e questionários foram verificados e comparados separadamente. Em seguida, estabelecemos a análise comparativa dos participantes, com o propósito de encontrar semelhanças e divergências entre eles. Na segunda fase, selecionamos os marcos teóricos que nos fornecem informações que sustentaram nossa pesquisa e os analisaremos junto com os resultados encontrados.

O capítulo de análise de dados foi composto pelos seguintes tópicos: resultado de cada participante, análise dos dados obtidos por meio do *AntConc* dos dois participantes e discussão das teorias com resultados. Escolhemos esse formato para nossa pesquisa com a intenção de respeitar a singularidade de cada participante.

3.6 Os princípios éticos

No contexto da pesquisa, a ética atua como mediador entre o desejo de adquirir novos conhecimentos, através da busca de informações e coleta de dados, e o respeito por valores como responsabilidade, confiança, veracidade das informações coletadas, honestidade,

dignidade do ser humano e justiça. Objetivando amenizar possíveis desvios de conduta, a exemplo de exposição indevida dos participantes, uso de inadequado dos dados ou mesmo informações irreais, a pesquisa exige o cumprimento de um código de conduta, pautados nos princípios éticos.

Celani (2005, p.109) afirma a importância de seguir os princípios éticos para a pesquisa, principalmente ao realizar uma pesquisa qualitativa, pois os dados coletados provêm de uma análise indutiva. Também alerta sobre preservar os participantes em sentido de sua dignidade humana. Ainda estabelece uma relação dialógica entre pesquisador e participantes: “E mais, se a vida social é dialógica, o método para descrevê-la também deve ser dialógico, para se garantir a opressão que ameaça os participantes, como decorrência das relações assimétricas de poder.”

Por estas razões, entende-se a necessidade de respeitar os princípios éticos que envolvem a pesquisa, deste modo, consideraremos alguns cuidados, dentre eles preservaremos as identidades dos participantes, ser-lhes-ão atribuídos pseudônimos escolhidos por eles, além disso, não divulgaremos a instituição na qual o participante leciona.

Ainda, destacamos que os participantes também terão conhecimento dos objetivos desta pesquisa, como também das informações inseridas após a coleta de dados, bem como acesso a todos os documentos legais que autorizam a publicação dos dados obtidos.

No próximo tópico, discorreremos sobre a análise dos nossos resultados.

4 RESULTADOS E ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo descrevemos os resultados dos dados e análise destes.

A análise dos dados dos questionários foi utilizada para descrever os perfis das turmas. As perguntas elaboradas em *Linket Scale* foram: *Dos fatores abaixo, quais você considera que podem influenciar para a aquisição de língua espanhola? / Dos elementos abaixo, como você classificaria a importância deles para um bom convívio em sala de aula virtual, no ensino remoto? / O que você considera como características fundamentais para ser um bom professor?* E apresentaram como possíveis respostas: *Nada Importante/ Pouco Importante/ Importante/ Muito Importante/ Não sei responder*.

Do mesmo modo representamos as respostas: *Nunca/ Às vezes/ Sempre*, referentes ao questionamento: *Como as frases abaixo representam a sala de aula desta disciplina, ainda que em ambiente remoto?* No texto representaremos essas sentenças em itálico.

Os léxicos revelados pelos participantes da pesquisa nos instrumentos de coletas de dados, assim como os discursos transcritos, reproduzidos neste trabalho, serão apresentados em itálico, para melhor identificação, a exemplo: *simpático*. Os dados originais encontram-se nos apêndices: G,H,I,J,K,L.

Por se tratar de dados extensos, os questionários da turma E5 encontram-se disponibilizados na íntegra no endereço: <https://url.gratis/OwKMy4>.

4.1 Resultado de análise de dados – Participante Julián

4.1.1 A turma E5

O nível E5 se insere no penúltimo ciclo do currículo específico, de 3 anos, adotado pelos CILs do DF. A turma do E5 tinha um total de 19 alunos matriculados, dos quais apenas 6 estudantes participaram das aulas via *meet*, de modo alternado. De acordo com informações do professor Julián, em sua narrativa, todos os alunos tinham acesso à plataforma Google Sala de Aula, pois nenhum deles solicitou acesso aos materiais impressos. Acreditamos que o pouco envolvimento dos alunos se deu pela não obrigatoriedade de participação nas aulas virtuais, determinado pela SEDF.

Os seis alunos presentes responderam ao questionário. Dos seis, quatro eram do sexo masculino e duas eram do sexo feminino. As idades dos estudantes variaram entre 19 a 48 anos,

o que traz diversidade de vivências e interesses para o grupo. Foi-lhes solicitado que escolhessem pseudônimos para esta pesquisa, contudo, alguns deles não se recordaram dos nomes elegidos, desta forma, iremos identificá-los pela ordem de respostas dos questionários. Dos seis estudantes, um deles não falava nenhum outro idioma, três falavam mais uma língua, um falava mais de 3 e outro mais de 4 idiomas. Os idiomas mencionados foram: inglês, francês e português.

Quando perguntados sobre suas motivações sobre a escolha da língua espanhola, metade dos estudantes demonstrou motivação integrativa ao manifestar interesse pela cultura e pela língua e a outra metade apresentou motivação instrumental ao optar pela carreira profissional ou necessidade, como vemos a seguir:

Aluno 1: Porque viajei para um país da América do Sul e passei dificuldades com a língua.

Aluno 2: Por necessidade acadêmica e profissional.

Aluno 3: Para conocer la gramática.

Aluno 4: Gosto da cultura hispânica

Aluno 5: Por causa do meu trabalho

Aluno 6: Porque ao ter aulas de espanhol no segundo ano do ensino médio, me encantei pela língua. A maneira como a professora ensinava, como ela falava o idioma, me despertou uma vontade incontrolável de aprender e falar, assim como ela.

Em relação a proficiência em língua espanhola, apesar de estarem no penúltimo nível do curso específico, quatro se declararam usuários básicos da língua, um como usuário independente (B1 e B2) e um como usuário proficiente da língua (C1 e C2), com base na descrição do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (CEFR).

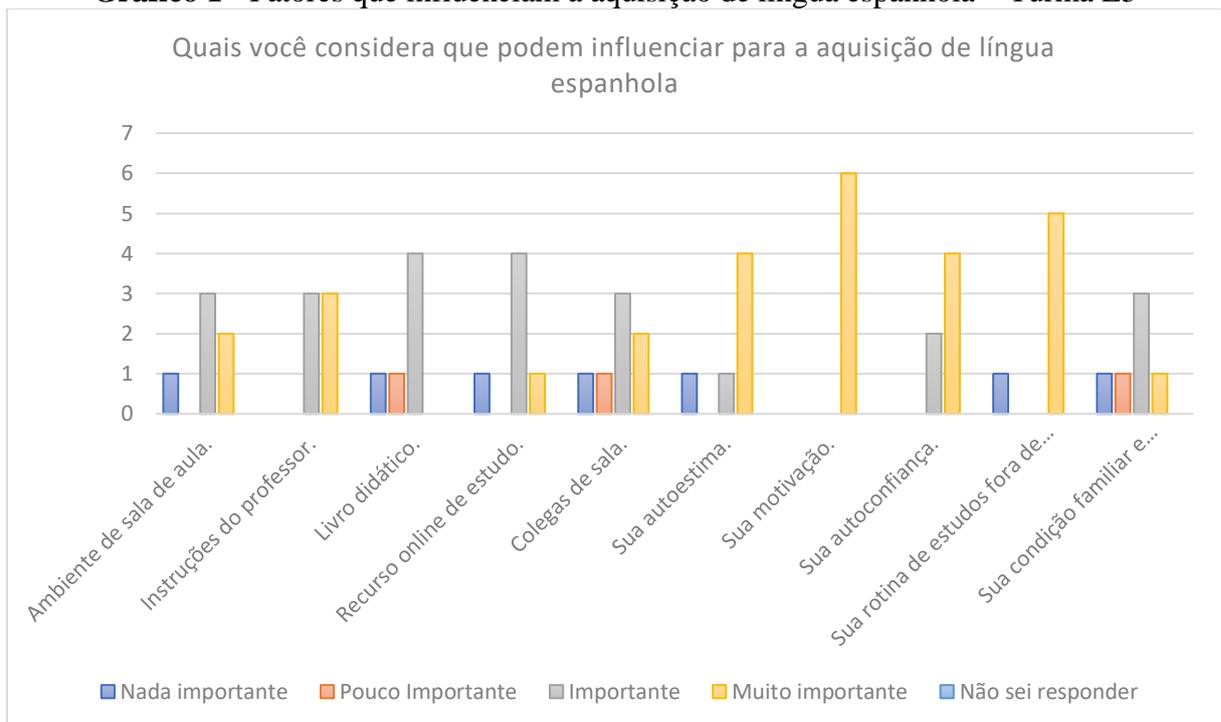
Sobre os aspectos que os estudantes consideraram importantes para a aquisição de língua espanhola, os alunos foram unânimes ao definir a motivação como principal fator. Em seguida, cinco elencaram a rotina de estudos fora de sala de aula como fundamental, ao passo que um deles considerou isso não ser *nada importante*. A autoconfiança foi considerada por quatro alunos como *muito importante* e por dois como *importante* e autoestima apareceu em seguida, apenas refutado por um participante que a considera *pouco importante*.

As instruções do professor foram consideradas *importantes* e *muito importantes*. O livro didático apareceu como um elemento essencial para quatro alunos e *pouco importante* ou *nada importante* para dois outros. Já os recursos online de estudos foram considerados *pouco importante* por um dos estudantes.

Dos aspectos relacionais como o ambiente de sala de aula, um dos participantes o considerou *nada importante*, em oposição à opinião dos demais. O relacionamento com colegas foi destacado por dois alunos como *nada importante* ou *pouco importante*.

Os dados apontaram que os estudantes acreditam que a aquisição de uma língua estrangeira está mais relacionada com os fatores pessoais do que com o professor, conforme pode ser visto no gráfico 1:

Gráfico 1 - Fatores que influenciam a aquisição de língua espanhola – Turma E5



Fonte: Elaboração Própria

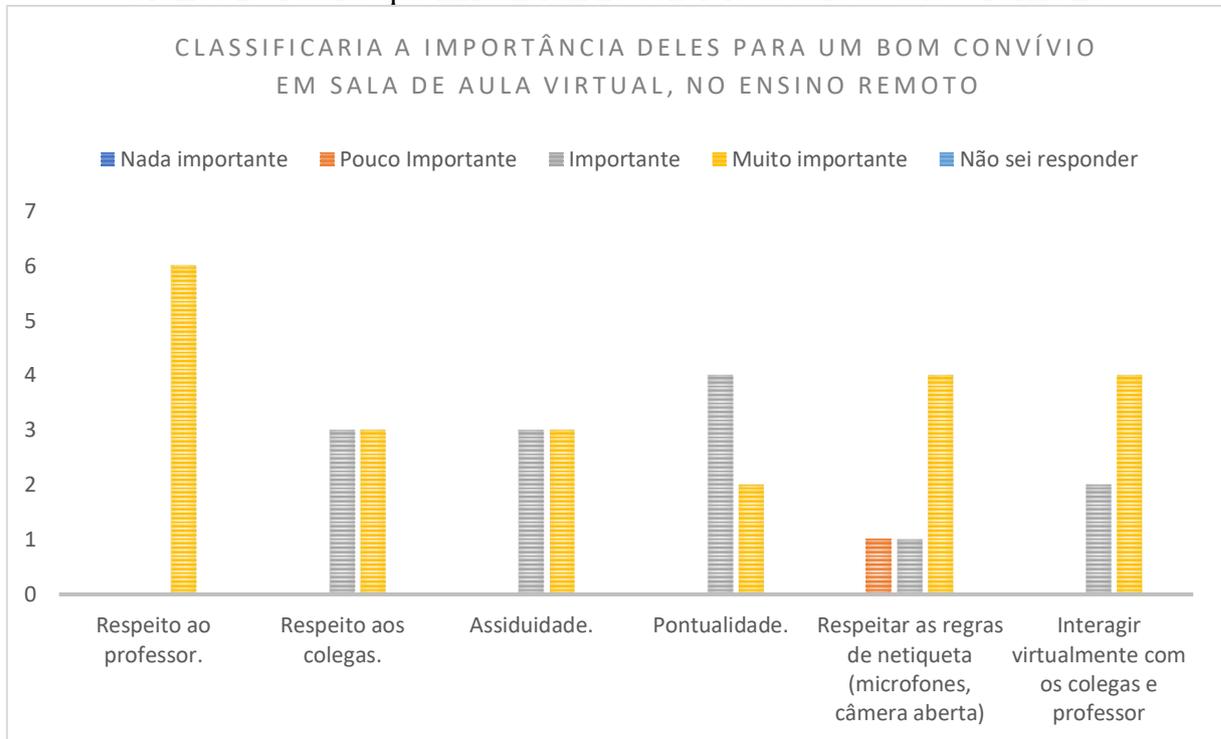
Dos elementos elencados para um bom convívio em sala de aula, todos concordaram que o respeito ao professor é de *muita importância*. Outros fatores considerados *importantes* ou *muito importantes* foram o respeito aos colegas, a assiduidade, pontualidade e interação virtual com o professor. Sobre as regras de netiqueta⁴², um dos alunos considerou que esse

⁴² “Ramos (2012) afirma que o termo Netiqueta foi criado em 1988 pela norte-americana Judith Kallos prestando serviços para empresas de negócios *on-line* nos Estados Unidos.” (FONSECA, E; ULBANERE, R., p.2)

“A partir das afirmações de Biscalchin e Almeida (2011), constata-se que Netiqueta nada mais é do que o conjunto de normas de conduta usadas no cotidiano, conduzindo adequadamente as relações humanas na *internet*, norteadas pelo respeito aos direitos e aos deveres de cada um.” (FONSECA, E; ULBANERE, R., p.2)

aspecto não tinha importância para o bom andamento da aula, dois que era *importante* e três que era *muito importante*, como pode ser observado no gráfico 2.

Gráfico 2 - Fatores que influenciam no convívio de sala de aula – Turma E5



Fonte: Elaboração Própria

Aos estudantes também lhes foi perguntado se eles perceberam alguma mudança no seu perfil de aprendizagem, durante o ensino remoto. Cinco deles destacaram apresentar dificuldades nesse período. Eles enfatizaram uma piora em relação a sua prática oral, resultado da falta de interação presencial. Apenas um relatou não haver nenhum tipo de alteração, conforme respostas abaixo:

Aluno 1: *Sim, eu conseguia fixar mais o aprendizado na sala de aula, por tudo que acontecia lá. As atividades, as conversas e os momentos de descontração criavam pontos de lembranças do que era ensinado.*

Aluno 2: *Sim. A maior mudança foi a prática oral.*

Aluno 3: *Ha cabiado para peor.*

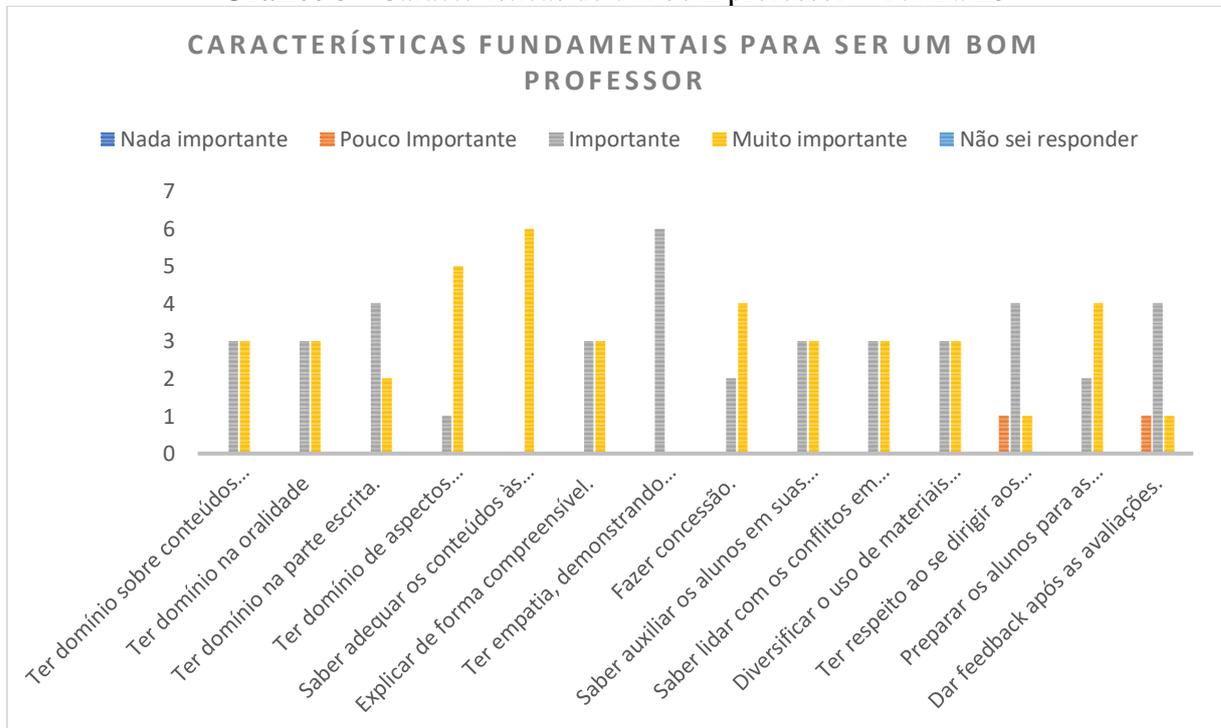
Aluno 4: *Não*

Aluno 5: *sim. no presencial eu interagiu muito mais com os colegas.*

Aluno 6: *Sim, agora vejo que era muito dependente do que o professor falava, da aula em si. E não é bem assim, o estudo é em grande parte individual e requer um empenho maior do aluno e não do professor.*

Dos fatores mais relevantes para ser um bom professor, todos evidenciaram explicar de forma compreensiva, saber adequar os conteúdos às demandas da sala e saber auxiliar os alunos em suas dificuldades. Os alunos se dividiram entre *muito importante* e *importante* ter domínio sobre conteúdos gramaticais, ter domínio da oralidade, diversificar os materiais de sala de aula, demonstrar empatia, saber lidar com os conflitos em sala de aula, assim como ter respeito ao se dirigir a seus alunos. Referindo-se ao domínio dos aspectos socioculturais do idioma, quatro deles declararam como *muito importante*, outros dois como *importante*. Todo o grupo ressaltou *como importante* fazer concessões. Do ponto de vista dos processos avaliativos, um dos alunos definiu que preparar os alunos para as avaliações é *pouco importante*. Dar feedback apareceu *como muito importante* para quatro pessoas e *importante* para duas. Como último elemento nesse quesito, saber utilizar as ferramentas tecnológicas foi considerada *pouco importante* para um dos participantes, *importante* para quatro e *muito importante* para um deles. Vide gráfico 3.

Gráfico 3 - Características de um bom professor – Turma E5



Fonte: Elaboração Própria

Quanto a organização do ambiente virtual da sala de aula, quatro alunos a consideraram *muito organizada*, um a considerou *organizada* e uma *pouco organizada*. Sobre a participação das aulas no *meet*, um dos estudantes disse estar muito à vontade, três manifestaram que se sentiam à vontade e dois expuseram não estar à vontade nesse ambiente. Vale ressaltar que não

sabemos se os motivos dessas respostas estão relacionados com as práticas pedagógicas do professor ou pelo ambiente virtual de ensino.

Os estudantes divergiram acerca da quantidade de atividades postadas na plataforma. Dois consideraram *boa*, dois *excelente* e dois *excessivas*. Já sobre a qualidade delas, três consideraram *excelentes*, dois *boas* e um deles *regular*.

A turma retratou a sala de aula como um lugar no qual não se sentem julgados pelo professor ou pelos colegas. Metade disse que sempre pôde se expressar com tranquilidade, sem ser interrompido pelos colegas ou professor, já a outra metade afirmou que às vezes isso não acontece. Dois estudantes declararam que *às vezes* preferem perguntar aos colegas para sanar as dúvidas, enquanto os outros quatro se opuseram dizendo que *nunca* o fazem.

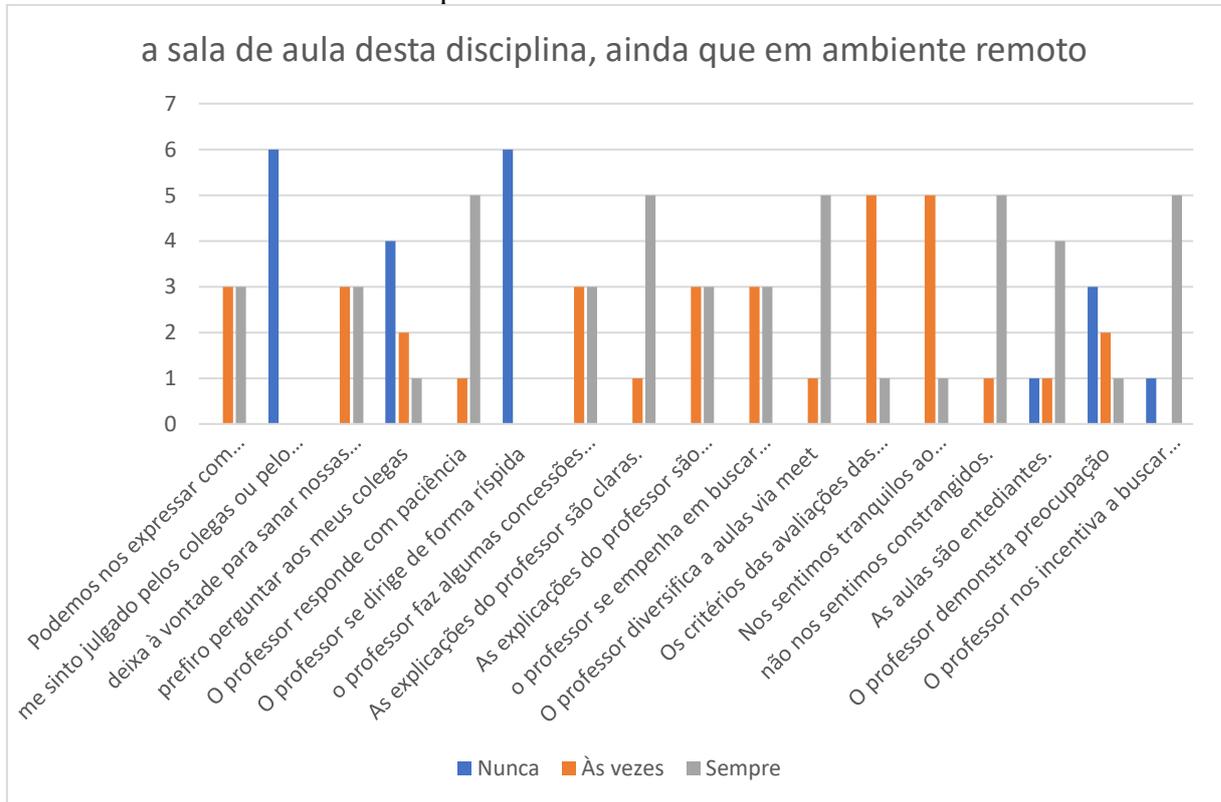
Sobre a professor Julián, todos salientaram que o professor *nunca* os tratou de forma ríspida. Cinco expressaram que ele *sempre* responde com paciência e um deles disse que *às vezes* isso ocorria. Três deles relataram sentir que *sempre* poderiam sanar as dúvidas com o professor a qualquer momento, três consideraram *às vezes*. Cinco dos participantes perceberam que o professor Julián demonstra, através de suas atitudes, preocupação com a aprendizagem dos alunos, porém um deles declarou que *nunca* ocorre. Metade da turma acredita que *sempre* que eles tinham dúvidas, ele se empenhou em buscar outras estratégias de ensino a fim de auxiliá-los, já a outra metade entende que isso aconteceu *às vezes*. Cinco estudantes destacaram que Julián diversifica as aulas via *meet* trazendo materiais diversos a fim de auxiliar na compreensão dos conteúdos.

Quanto às explicações do professor Julián, foram definidas como claras por cinco alunos. No entanto, no que diz respeito a objetividade das explicações, os participantes dividiram suas opiniões entre *sempre e às vezes*. Os pontos de vista também se dividiram sobre as concessões feitas pelo professor para auxiliar a turma. Todos concordaram que Julián *sempre* os incentivou a buscar outras maneiras de adquirir proficiência na língua estrangeira.

Ao serem questionados se as aulas foram entediantes, três afirmaram *que nunca* foram, dois que *às vezes* e um *sempre*. Em se tratando dos aspectos avaliativos, cinco estudantes destacaram que *nem sempre* os critérios de avaliação das atividades postadas são claramente pré-estabelecidas, apenas um disse que *sempre* foram pré-estabelecido. Sobre a entrega das atividades, cinco declararam que *sempre* se sentiam tranquilos e um que *às vezes*. Por outro lado, em relação à correção do professor via *meet*, quatro estudantes declaram que não se sentiam constrangidos, um *nunca* e outro que *às vezes*. Percebemos que a elaboração dessa pergunta gerou mais de uma possibilidade de interpretação, o que causou dúvidas nos alunos

na hora de responder. Nossa interpretação é de que cinco estudantes não se sentiam constrangidos com as correções. Informações no gráfico 4.

Gráfico 4 - Aspectos relativos à sala de aula – Turma E5



As relações interpessoais entre o professor e os alunos, três alunos responderam *ser excelente*, dois a consideraram *boa* e um deles assinalou ser *ruim*.

Em relação ao professor Julián, os alunos ressaltaram ser *simpático*, atencioso, incentivador, *competente* e estar preocupado com a aprendizagem de seus alunos, considerando aspectos como linguísticos, competência, relação interpessoal com os alunos, conforme relatos abaixo:

Aluno 1: O professor é muito competente, sempre busca formas de ensino fora do livro. Busca sempre dar boas vindas e ouve os questionamentos e desabafo dos alunos.

Aluno 2: Um excelente professor, que busca sempre o melhor da turma.

Aluno 3: Simpático.

Aluno 4: Muito competente

Aluno 5: É um professor que nos incentiva sempre a falar com a entonação correta, é atencioso e sempre nos tira as dúvidas.

Aluno 6: O professor é bom em geral. A única coisa que me incomodou um pouco este semestre foi a frequência com que ele, acho que por ser o jeito dele mesmo, não nos deixou terminar a fala, a reflexão.

Por fim, questionamos aos estudantes sobre sua experiência com o ensino remoto, visto que foi a primeira vez que este sistema foi adotado pela SEDF. A maioria dos alunos expressou suas dificuldades de adaptação com esse novo formato, conforme relatos:

Aluno 1: Neste semestre eu queria "jogar tudo pro ar". Fiz as atividades por obrigação e não por vontade. Só fiz porque o professor incentivava nas aulas do meet e porque é importante a aquisição de uma nova língua na minha vida laboral.

Aluno 2: Bem interessante, uma forma diferente de aprender o idioma.

Aluno 3: Mejor que la clase pasada dónde habia demasiado tareas sin propósito algún.

Aluno 4: Razoável

Aluno 5: Neste semestre foi complicado para mim. foram muitas atividades, são só no espanhol como em outras disciplinas. Teve horas que queria desistir.

Aluno 6: Foi um ano atípico em todos os sentidos e nos estudos não foi diferente. Assim, minha experiência, comparando com meus outros semestres, foi mediana.

No próximo tópico, apresentaremos os resultados da análise dos instrumentos sobre o professor Julián.

4.1.2 O professor Julián

Neste tópico, analisaremos os dados obtidos na entrevista, observação, narrativa, todos aplicados ao professor Julián, e no questionário, adotado para os alunos. Os dados da entrevista, narrativa oral e observação das aulas estão disponíveis nos apêndices G, H e I, respectivamente. Para uma melhor compressão dos resultados, utilizaremos o quadro 9:

Quadro 9 - Etiqueta e Sigla Julián

Etiquetas	Siglas
Aula	A
Entrevista	E
Julián	J
Linha	L
Narrativa	N
Observações	O
Pergunta	P
Questionário	Q
Sessão	S
Tópico	T

Fonte: Elaboração própria

Ex.: JNT1L10

O professor Julián é brasileiro e sua língua materna é o português e, além do espanhol, sabe falar inglês e francês. Exerce a profissão há 25 anos, possui uma vasta experiência profissional em escolas, cursinhos e faculdades e atualmente trabalha em um dos CILs do DF.

Julián demonstrou ser uma pessoa alegre, espontânea, simpática, alegre, bem-humorada e animada (JNT11L291/ JOA1L11-12/ JOA2L127-128/ JOA3L168-170/ JOA3L187-188/ JQS5P7). Profissionalmente, Julián é muito dedicado ao seu trabalho e demonstrou preocupação em seguir as normas da instituição ao qual faz parte do quadro profissional (JNT9L231-232/ JEP14L220-222/ JNT1L24-25/ JNT1L359-380/ JEP14L226-228/ JNT11L314-319/ JNT1L29-42) Seus alunos também o descreveram como *competente e incentivador* (JQS5P7/JNT11L290-292).

O pseudônimo Julián foi escolhido pelo próprio participante, em alusão à um de seus professores. Quando questionado sobre a escolha do nome, Julián relatou que era uma forma de homenageá-lo, pois o considera como um dos professores que fora significativo na sua trajetória como estudante. Esse reconhecimento remonta às marcas e influências tanto profissionais como pessoais que um professor pode deixar em na vida de seus alunos (JEP27L548-569).

Durante a entrevista, perguntamos aos participantes sobre sua formação acadêmica, a fim de compreender sua escolha pela docência. Julián relatou que desejava ser veterinário, no entanto não havia o curso em Brasília na época e ele não se sentiu seguro em ir morar sozinho em um outro local. Porém, afirmou, categoricamente, que foi escolhido pelo magistério (JEP7L76-77) e que atendeu ao seu chamado vocacional (JEP7L83-90). Julián considerou estar satisfeito com sua escolha profissional, ainda que, às vezes, tenha um sentimento de desvalorização da carreira (JEP8L99-100).

Em relação a sua formação acadêmica na graduação, Julián demonstrou um sentimento de incompletude para o ensino de língua espanhola, pois apenas a graduação não foi suficiente para que ele se sentisse capacitado para lecionar, já que sua formação é em letras português-espanhol e, no início do exercício profissional, Julián era professor de português. Ele relatou que recorreu a formação continuada e somente após a conclusão de sua especialização, sentiu-se de fato capacitado para dar aulas de língua espanhola (JEP1L14-19), demonstrando afetividade negativa sobre o início de sua carreira e afetividade positiva em relação à especialização.

Julián afirmou que a especialização foi o passo inicial para sua carreira acadêmica. Após essa experiência, se dedicou ao mestrado e doutorado. Ambos lhe permitiram conhecer a Espanha e viver por algum tempo nesse país (JEP1L22-34). Pelos seus relatos, Julián mostrou uma boa adaptação e desejo de integração em relação à cultura espanhola. Os reflexos das memórias afetivas positivas dessa vivência, se refletem em sua prática pedagógica, a começar pelo acento espanhol que ele escolheu, o cenário para ambientação da aula (JEP25L482-483/ JOA1L7-10/ JOA1L80-82/ JOA3L155-159/ JOA4L238-239), nas trocas de experiências com seus alunos (JOA1L63-65/ JOA4L289-292) e a seleção dos conteúdos culturais para a aula JOA1L26-27 /JOA2L137-139 / JOA4287/ JOA5L314-315/ JOA5327).

Ao participante de nossa pesquisa, pedimos que se remetesse as suas lembranças acerca de sua vida estudantil, para que pudesse evocar suas memórias educativas, de experiências positivas ou negativas, em relação a algum professor. Nas memórias afetivas positivas, o participante, trouxe dois outros professores que influenciaram de modo positivo seu percurso acadêmico. A primeira professora, Julián a descreveu como uma profissional dedicada a profissão, tinha didática e sabia lidar com conflitos (JEP12L150-155). Julián afirmou ainda: “então ela pra mim foi um espelho” (JEP12L155). Sobre a segunda professora, o participante ressaltou que ela era bastante exigente e disciplinada (JEP12L160 -165). Nesse ponto, Julián destacou com risos que tinha um pouco medo da docente por causa das avaliações, porém esse sentimento de medo exposto aqui não teve o sentido de algo que lhe provocava algum mal-estar. Ao se referir a estas duas profissionais, Julián tinha em sua voz um tom amigável e carinhoso. Sua expressão facial demonstrou tranquilidade.

Fala Julián - Entrevista: (...) então eu decidi colocar meu pseudônimo em homenagem a ele... porque eu gostei desse nome também... Julián... “

Em contrapartida, ao evocar suas memórias afetivas negativas, Julián apresentou um tom de voz mais ríspido, sua face demonstrou irritação ao se lembrar dos fatos vivenciados em sua juventude. Ele trouxe como recordação um professor que o influenciou no ensino fundamental. Ao retratar esse professor, Julián elencou aspectos negativos na postura de um professor, como o fato dele não estar preparado para lecionar, exigência excessiva, nível de provas que não condizia com os conteúdos estudados e sua incompreensão e inflexibilidade para com os alunos (JEP13L173/JEP13L178/JEP13L184/JEP13L189-190/ JEP13L202-205). Além disso, relatou sentir ansiedade constantemente por não saber quais seriam os dias e conteúdo das avaliações. Durante a entrevista, também descreveu sua frustração por ter obtido resultados negativos nas avaliações, apesar de seus esforços. A experiência de Julián é caracterizada como traumática.

Fala Julián - Entrevista: muito traumático... eu falei esse é o professor que eu nunca quero ser...

Aqui destacamos para nossa análise, posturas que Julián considerou que não devem fazer parte do perfil de um bom professor, ressaltadas por expressões negativas como: *não dava aula, só sabia exigir, as provas dele eram difíceis, era muito rígido.*

Percebemos que a palavra exigente aparece nos dois contextos, de afetividade positiva e de afetividade negativa, porém, no primeiro sentido essa palavra lhe traz sentimentos de admiração e respeito, pois o participante da pesquisa percebia que a exigência era fruto de uma prática docente direcionada e que havia o interesse, por parte da professora, na aprendizagem efetiva dos alunos, enquanto no segundo os sentimentos provocados são medo e traumas causados pela ação do professor. Nesse sentido, podemos afirmar que uma mesma ação pode provocar ciclos emocionais distintos.

Julián sinalizou como principal característica para ser um bom professor está a vocação (JEP26L515-519). Ele acredita que por mais que alguém se esforce, sem a vocação o magistério será uma tarefa muito árdua (JEP26L519-522). Como segunda qualidade, assinala a importância da reflexão na práxis do professor, em um movimento constante de ação-reflexão-ação, com o objetivo de fomentar a aprendizagem do aluno (JEP26L521-533). Arnold (1999) aponta a importância de repensar as práticas pedagógicas, pois novas técnicas sem uma mudança efetiva, podem não trazer os resultados esperados.

Outros atributos mensurados por Julián durante suas narrativas são: dedicação (JEP12L150-151), ter uma boa didática (JEP12L153), saber lidar com os conflitos em sala (JEP12L153), ser exigente na medida certa (JEP12L161), ser disciplinado (JEP12L163-164), ter domínio de conteúdo, ser flexível (JNT11L312-314/JNT11L347- 351/JNT17L576-577), tem que ser um professor humano (JEP27L557-559), simplicidade (JEP27L561-563), demonstrar empatia na forma de ensinar ((JEP27L554).

Fala Julián - Narrativa: ... mas... eu também tenho por mim... que... ou seja... que nós temos que abranger todos os tipos de alunos... abranger no sentido de... éh éh... ser flexível... você ser mais... de compreender as diferentes realidades...

Das adversidades da docência, Julián expõe a estigmatização dos alunos que optam pela língua espanhola por imaginarem que a semelhança com a língua portuguesa a torna fácil e, por isso, não há necessidade de se dedicar aos estudos com muito afinco (JEP21L350-351).

Em sala de aula, Julián é um professor atencioso, respeitoso, solícito e sempre manifesta sua preocupação com as aprendizagens dos alunos (JEP19L310-315/ JOA1L18-21/JOA3L137-139/ JOA4L247-249/ JOA5L340/ JQS5P5).

Em termos de ambientação de sala aula, Julián pensa em detalhes que proporcionem ao aluno imersão na língua e cultura espanhola, criando um cenário aconchegante e propício para a aprendizagem. (JEP25L482-483/JOA1L7-10/JOA1L80-82/JOA3L155-159/JOA4L238-239/ JOA5L302-304). Em termos de aula via *meet*, esse cenário acolhedor foi utilizado como um mecanismo para diminuir a frieza e distanciamento causados pelo ensino remoto (JEP25L484-489/JNT4L86-91). Consideramos essa atitude intencional como uma ação afetiva positiva por parte do professor.

Em relação as formas de abordagem de conteúdo, o professor Julián apontou que antes de iniciar seu planejamento, busca compreender quais são os objetivos de aprendizagem dos alunos (JEP20L330-331), bem como se preocupa em adaptá-los à realidade do nível de sua turma, pois entende que o mesmo conteúdo pode ser flexibilizado para que haja a aprendizagem (JEP19L310-315).

Fala Julián - Entrevista: bom... como é o processo? primeiro vejo a temperatura da turma... das necessidades deles... qual é o nível daquela... porque é muito relativo você falar o aluno tá no E cinco néh... mas geralmente aqueles... não todos os alunos têm o mesmo nível néh...

Em nossas observações, identificamos que o professor apresentou várias estratégias de ensino, como iniciar por vídeos, explicações diretas, contextualização da aula anterior (JOA1L37-39/ JOA2L83-86/ JOA3L189-192/ JOA4L284-286/ JOA3L210-212/ JOA5L320-322), resgatando os conhecimentos prévios dos alunos, ampliando-os com os conhecimentos científicos, transformando a aprendizagem em um processo significativo para os estudantes (JOA3L164-165/ JOA6L367-368/ JOA3L182-186/ JOA5L335-337), dos quais são condizentes do que afirma Ausubel (1980). Neste sentido, Julián também se insere nas teorias de Krashen (1978) ao trazer *inputs* compreensíveis para seus alunos, através dos materiais abordados. Observamos ainda que sempre que possível, incluiu os alunos nas tomadas de decisões (JOA1L22-23) trazendo uma abordagem não diretiva (ROGERS, 1978, FREIRE, 1996)

Constatamos que Julián é flexível quanto a mudanças de conteúdos em virtude das necessidades dos alunos. Destacamos que ele modificou totalmente seu planejamento em alguns momentos para as temáticas trazidas pelos seus alunos (JOA3L182-186/JOA3L195-197/ JOA4L266-271). Ressaltamos que Julián conseguiu transitar e adaptar os conteúdos com muita destreza, contextualizando os temas apresentados pelos alunos com o conteúdo do dia, sem

causar prejuízos para a aprendizagem (JOA4L272- 280). Identificamos que essa alteração na estratégia de ensino para contemplar aos discursos dos alunos, promoveu na turma sentimento de pertencimento e foi notável que a participação dos alunos se tornou mais efetiva e espontânea. Entendemos que esta é mais uma demonstração de ação afetiva positiva.

As atividades elaboradas pelo professor eram bastante diversificadas e bem elaboradas (JEP25L491-497/ JEP25L500-505/ JOA1L28-29/ JOA1L69-73) com o objetivo de atender a todos os estilos de aprendizagem. Além disso, apresentou variedade de materiais, como músicas, vídeos, filmes e jogos, buscando materiais autênticos de nativos da língua, mais uma vez ofertando oportunidades de imersão para a língua (JNT11L290-292/ JQS5P5/ JOA1L26-27). Julián afirmou que se dedicou com muito carinho e cuidado para realização das atividades (JNT13L454-459), o que de fato observamos durante as aulas. Esse comportamento mostrou que ele está atento ao uso de ferramentas tecnológicas como estratégia para atrair a atenção dos estudantes (JEP25L491-497 / JEP25L500-505). Acerca da entrega das atividades, buscou flexibilizar os prazos nesse momento de ensino virtual (JNT7L173-176/ JNT7L191-198/ JNT11L312-318/ JOA4L275/JOA5L308-309/ JOA5L314-315).

No que se refere aos aspectos avaliativos, Julián usou o webfólio com as atividades dos formulários para avaliar as atividades escritas e para avaliar o desenvolvimento oral, solicitou que os alunos realizassem uma apresentação na aula via *meet* ou enviassem uma gravação (JNT8L200-220). Em nossas observações, percebemos que Julián sempre explicou as atividades com antecedência aos alunos (JOA1L13-15/ JOA3L221-224/ JOA4L254- 255/ JOA6L349-358/ JOAL426-429) e se mostrou disponível para atender as possíveis dúvidas que surgissem (JOA1L16-17/ JOA1L38-39/ JOA2L115-119/ JOA3L215-217/ JOA6L392). Consideramos que a explicação prévia das atividades nos processos avaliativos contribui para a diminuição da ansiedade, medo e inibição ao ser avaliado. Desse modo, apontamos outra característica de ação afetiva positiva.

Fala Julián - Narrativa:... depois já agora no segundo semestre eu fiz diferente... eu dediquei sessenta por cento da nota para o webfólio que seriam a pasta com todas as atividades feitas online... que seria o webfólio... que valeria a presença daqueles alunos e a nota... e quarenta por cento da nota seria para a: o treinamento das destrezas... da expressão escrita... expressão oral... compreensão auditiva e leitora... um ponto pra cada uma... então seria seis pontos para o webfólio e quatro pontos para as destrezas...

Em relação aos materiais disponibilizados na plataforma, foi estabelecido pelo grupo de professores da escola, que estes seriam produzidos por todos os professores do mesmo nível e compartilhados entre eles, a fim de não se sobrecarregarem.

Sobre a flexibilidade das entregas de atividades, houve um ponto que nos chamou a atenção. Uma de suas alunas, que já havia estudado com ele, apontou mudanças quanto ao seu perfil de professor. De acordo com ela, o professor era mais exigente e agora estava mais flexível. Separamos o trecho (JOA4L272- 280) e o retratamos a seguir:

***Nota de campo da pesquisadora:** Enquanto falava da expressão “caxias”, uma das alunas que já havia estudado com Julián ressaltou que percebeu mudanças em relação a seu comportamento em relação aos semestres anteriores. De acordo com ela, no presencial, Julián demonstrava ser mais exigente com as atividades e rígido sobre o cumprimento de prazos e atualmente ele estava mais flexível. Também falou que ele está mais bem-humorado e mais divertido. Julián riu e disse que talvez essa mudança tenha sido causada porque agora já conhece os alunos e isso dá um pouco mais de liberdade. Além disso falou da necessidade de se ter mais leveza durante o ensino remoto. Disse também que atualmente adota a filosofia de divertir enquanto aprende, assim é mais prazeroso para os alunos permanecerem em aulas de língua estrangeira.*

Julián também promoveu um momento de autoavaliação para seus alunos, a fim de que eles comentassem como eles acreditavam que estava seu desenvolvimento no semestre (JOA4L243-244). Quanto às correções da produção oral, ora Julián fazia de modo indireto (JOA1L50-51/ JOA7L431- 434), ora diretamente (JOA2L120-121) e usou palavras e expressões de incentivo, assim como elogios quando os estudantes acertaram, motivando-os (JOA2L120-121/ JOA7L431- 434). Ressaltamos o fato de em uma das aulas, o professor percebeu que a turma não estava participativa, então não os corrigiu nesse dia (JOA3L169) mudando sua estratégia de ensino, deixando os alunos mais à vontade.

Um outro momento a ser evidenciado durante as nossas observações, ocorreu quando os alunos foram corrigidos diretamente, ao serem interrompidos, eles se perdiam nas ideias, não conseguindo concluir seu raciocínio (JOA3L175-176). Notamos que essas interrupções foram mencionadas por um de seus alunos no questionário (JQS5P7), que afirmou se sentir incomodado com a atitude do professor. Identificamos essa ação afetiva negativa, no comportamento do professor, já que em uma relação de interação devemos estar atentos aos canais não verbais (GOLEMAN, 2012). Abaixo, trecho do questionário.

***Aluno 6:** O professor é bom em geral. A única coisa que me incomodou um pouco este semestre foi a frequência com que ele, acho que por ser o jeito dele mesmo, não nos deixou terminar a fala, a reflexão.*

Em se tratando dos aspectos interacionais, Julián incentivava a comunicação entre os alunos e os alunos e o professor, através de atividades de debates, jogos e compartilhamento de experiências. Nesses momentos da aula, no qual alguns temas podiam causar algum conflito

entre os alunos devido a divergências de opiniões, Julián conduziu os debates com muita tranquilidade, leveza, sorrisos e fez brincadeiras, evitando desgastes emocionais entre os alunos (JOA1L47-49). Essa ação mantinha o ambiente de sala de aula estável.

Nesses momentos, Julián também compartilhou suas vivências (JOA1L63-65/JOA2L111-112; JOA3L176-178/ JOA4L289-292). Notamos que o compartilhamento de suas experiências estava acompanhado de algum contexto da aula, com um fim pedagógico, mas também com a intenção de diminuir a distância entre as representações dos papéis do professor e do aluno.

Outro aspecto que nos chamou a atenção foi o fato de o professor sempre buscar a participação dos estudantes. Quando os alunos estavam desanimados ou pouco participativos, Julián tentou chamar sua atenção de várias formas, como por exemplo batendo na tela do computador (JOA2L131-132/ JOA3L166-168), sempre de forma gentil e sorridente.

Em se tratando das relações interpessoais, Julián possuiu um bom relacionamento com seus alunos (JQS5P6/ JOA1L15-17), frequentemente se dirigiu com respeito (JQS5P5/JOA1L47-49/JOA3L171-172/JOA3L193-194/JOA7L436- 438), demonstrou se importar com a vida pessoal dos estudantes (JNT11L338-345/JOA2L83-84), interesse pelo que eles falavam (JOA4L262- 264).

Julián relatou que os alunos são indivíduos únicos e que se preocupa com a historicidade de cada um (JNT11L329- 335 / JNT11L347- 351 /JNT11L352 -358)

Outra característica de Julián diz respeito a ele ser um professor empático, demonstrando essa qualidade através de escuta sensível, como por exemplo, na aula em que seu aluno comentou sobre o falecimento de sua avó em um dia festivo e Julián o acolheu (JOA5L322-325). Na narrativa, apresentou outro fato que o sensibilizou, quando um de seus alunos conseguiu prosseguir com o curso, enquanto o pai estava com COVID e a família inteira desempregada (JNT17L580-584).

Ele também demonstrou ser humilde e admitiu perante os alunos sua dificuldade com o uso das tecnologias em sala. Soube reconhecer as ocasiões que saíram do seu controle, como, por exemplo, quando seu computador quebrou e ele não pôde entregar-lhes as notas no prazo que havia estipulado e pediu-lhes desculpas por isso (JOA1L29-31/JOA1L53-54/ JOA7L446-447).

Além desses momentos observados, Julián apresentou outras ações afetivas positivas em relação ao contágio emocional. (JOA1L40-42/ JOA1L56-57).

Por outro lado, Julián apontou algumas ações afetivas negativas em relação as relações interpessoais com os alunos, tendo como consequência contágio emocional negativo (JOA3L197-200/ JOA4L250- 252/JOA2L89-94/JOA6L372-375/JOA6L372-375).

Em relação ao processo de transição entre o ensino presencial e o ensino remoto, Julián expôs um misto de sentimentos e emoções. Afirmou sentir seguro e protegido com a decisão do governador em suspender as aulas, por entender ser uma situação de saúde pública (JNT2L45-46/ JNT2L54-55). Embora ele apontou segurança em seu discurso, percebemos posteriormente que suas emoções iniciais remetiam a medo e insegurança de como seria o futuro (JNT20L615-617/ JNT16L527-533).

Julián destaca seu receio em *não conseguir atingir aos alunos* da mesma forma que era durante o ensino presencial (JNT4L81-82), pois nunca havia ministrado aula online. Reconheceu suas dificuldades quanto à falta de domínio das ferramentas tecnológicas, assumindo o quanto isso o deixou desconfortável e inseguro (JEP14L232-233/JEP15L239/JNT5109-113).

Sobre o que mais sentiu falta do ensino presencial, um dos fatores que ele destacou foi a falta de contato humana (JNT3L57-58/JNTL9239), além da perda do tempo de aula e dos processos avaliativos mais concretos (JNT3L59-63).

Dentre as características positivas, o professor afirmou que o ensino remoto propicia aprendizagem aos professores no que se refere ao uso das ferramentas tecnológicas (JNT7L187-189) e a prática pedagógica se viu enriquecida pelo uso da tecnologia em sala de aula (JNT9L239). Ademais, ressaltou que o uso mediado das tecnologias ampliou o universo de conhecimentos, através das plataformas digitais, o que é benéfico para a aprendizagem dos alunos.

***Fala Julián - Narrativa:** “ ... milhões de professores online que dão aulas... isso foi... nesse sentido foi muito muito... muito bom abrir essas possibilidades para o aluno néh... muitos deles começaram a seguir professores youtubers... aulas pelo youtube néh... éh... concomitantemente com o nosso ensino virtual... então... eu acho que nós temos um... um universo muito grande de possibilidades... na modalidade virtual...”*

Como um dos pontos negativos, assinalou o ambiente virtual como um local frio (JNT4L86/JNT4L89), principalmente nas relações interacionais.

Mais uma dificuldade encontrada por Julián no ensino remoto foi ter que atender as peculiaridades dos estilos de aprendizagem dos alunos. De acordo com Julián, essa modalidade não permite atender a todas as demandas e acredita que o único aspecto no qual teve êxito foi em relação a flexibilização de entrega de atividades. (JNT11L299- 305).

Acerca da aprendizagem dos alunos, ele afirmou, por meio de sua percepção, que há uma grande dificuldade por parte dos estudantes, pois a aula remota (online) exige deles mais autonomia, o que não foi percebido pela maioria (JEP22L400-402/ JEP22L408-409). Evidenciou-se, conseqüentemente, a falta de comprometimento dos alunos com uma rotina de estudos (JNT11L307-309), fator prejudicial para a aprendizagem.

Julián declarou que nesse período houve um grande desgaste quanto ao tempo dedicado ao trabalho, pois precisou se dedicar em excesso para preparar as aulas e atender as demandas dos alunos que surgiram nesse período (JEP15L243-255/ JNT5111-121), resultando em uma falta de gerenciamento de tempo e imersão excessiva no trabalho, em detrimento de sua vida pessoal (JNT16L546-553). Ainda sobre esta temática, o professor mencionou a demasia de trabalho como causa de estresse e problemas de saúde, no entanto, preferiu não recorrer a licença médica. Ele refletiu que para o próximo semestre precisa de uma mudança de comportamento sobre o tempo disponibilizado para o trabalho, a fim de preservar sua saúde.

***Fala Julián - Narrativa:** “outro ponto negativo foi justo esse... que nós... nosso trabalho praticamente triplicou... por que nós trabalhamos três vezes mais...”*

Quanto a modificações em seu comportamento, Julián relatou ter se tornado mais compreensivo com os estudantes (JNT10L270-272), principalmente a aspectos que envolvem a alfabetização digital dos alunos.

Julián também demonstrou insatisfação com os órgãos governamentais, pois esses não forneceram nenhum tipo de auxílio financeiro para custear o ensino remoto, cabendo ao professor dispor de seus recursos particulares. (JNT20L627-628/ JNT20L638-639). Neste contexto, ele trouxe uma experiência que o deixou muito aborrecido. Próximo ao recesso de fim ano, seu computador precisou de reparos e ele havia se comprometido com os alunos a entregar as notas do primeiro bimestre antes do recesso o que o deixou frustrado por não cumprir com o que combinou com os estudantes. Percebemos que durante esse relato na narrativa, o tom de voz de Julián se alterou para um nível mais alto e irritado.

Por fim, atualmente, ele se considerou mais adaptado ao ensino remoto (JNT16L527/JNT16L533), relatou acreditar que essa nova modalidade ainda pode perdurar por algum tempo. Nesse momento, o tom de voz de Julián se tornou mais calmo, demonstrando um sentimento de esperança.

4.1.3 Narrativa Julián – Análise *AntConc*.

A narrativa do professor Julián contém um total de 7.625 palavras, das quais fizemos o recorte de 12 léxicos que estão em consonância com esta pesquisa. Os vocábulos selecionados, aparecerão em destaque, a exemplo: **aluno/alunos**.

Tabela 1 – Recorte *Ant Conc* Narrativa Julián
Léxicos *Número de ocorrências no texto*

<i>Alunos</i>	49
<i>Aluno</i>	38
<i>Ensino</i>	29
<i>Aula</i>	19
<i>Aulas</i>	19
<i>Professor</i>	19
<i>Atividades</i>	16
<i>Trabalho</i>	14
<i>Trabalhar</i>	13
<i>Aprendizagem</i>	10
<i>Adaptar</i>	7
<i>Hoje</i>	6
<i>Professores</i>	6
<i>Dificuldade</i>	6
<i>Difícil</i>	5

Fonte: Elaboração Própria

Das 87 repetições dos léxicos **aluno/alunos**, Julián apontou 27 delas para sua preocupação com os aspectos sociais e emocionais dos estudantes. Essas falas são representadas na narrativa pelo discurso do professor sobre entender o estudante como um sujeito que desempenha vários papéis sociais. Nos aspectos emocionais, Julián demonstrou a intencionalidade de suas ações em receber o aluno nesse novo formato de ensino de um modo mais receptivo, acolhedor, transformando a sala de aula menos fria para os alunos.

Narrativa oral Julián: ... porque a gente tem que levar em conta que o aluno ele é um conjunto... ele é um todo... não é simplesmente aluno... aprendiz de língua estrangeira... ele é também pai de família... ele é também trabalhador... por que todos temos que trabalhar não é... ele é também esposo... ele é filho... ele tem outras responsabilidades sociais néh... que vão além da responsabilidade acadêmica néh...

Outras 19 aparições dos termos fazem referência ao perfil do aluno dentro das instituições de ensino ao qual trabalha ou trabalhou, como, por exemplo, quantidade de

estudantes matriculados, preparação dos alunos por parte dos professores de modo que eles possam seguir a avaliação criada pela própria instituição e valorização da instituição ao qual estudam, reforçando seu zelo pela instituição ao qual faz parte do quadro de professores.

Mais 13 resultados são relativos ao período adaptativo dos alunos em relação as ferramentas tecnológicas e elenca pontos como a necessidade de auxiliá-los inicialmente para a alfabetização digital, já que muitos não entendiam que o ensino remoto também é uma modalidade de ensino e não foram preparados anteriormente para o processo migratório do ensino presencial para o remoto, visto que se deu em caráter emergencial.

Outras 8 repetições desses léxicos apareceram relacionadas a aprendizagem dos alunos, enquanto 5 remeteram a autonomia e perfil autodidata dos estudantes, fator necessário que eles desenvolvessem a aprendizagem nesse período de aula remota, porém, nem todos o tinham, o que gerou um declínio na aprendizagem, principalmente considerando o desenvolvimento da oralidade. Mais 4 referências as palavras aluno/alunos são apontadas aos elementos avaliativos e 2 a participação de mais alunos em sala de aula.

Ainda sobre os léxicos aluno/alunos, Julián assinalou 4 vezes seu receio em não conseguir ser um bom professor para os alunos no ensino remoto, ao mencionar seu medo de se sentir envergonhado diante de seus alunos, em um ambiente de sala de aula virtual, de não conseguir atingir as expectativas deles, de não os convencer de que é um professor capacitado para ministrar aulas e por fim de ser julgado negativamente pelos seus alunos. Porém, conforme descrito pelo professor, esses seus medos não foram validados, pois os alunos o elogiaram, no questionário que Julián aplicou, mostrando 3 resultados nesse sentido.

***Narrativa oral Julián:** ... já dei algumas aulas online via Skype... mas foi uma ou duas... particulares assim... já tinha algum tempo... então... éh... o meu receio assim seria o de que não conseguiria convencer o aluno... néh da da veracidade das minhas aulas... apesar de ter muito planejamento por detrás...*

E com 1 resultado, o professor apresentou sentir falta da interação diária com os alunos, que ocorria no ensino presencial. E a última repetição é apenas para contextualizar a pergunta.

Das alusões a palavra ensino ditas por Julián, 7 estão vinculadas as modalidades de ensino, 6 apontaram para elementos do ensino remoto, dentre eles os impedimentos que permitissem conhecer melhor os estilos de aprendizagem dos estudados e a impossibilidade de avaliá-los de modo mais efetivo. 4 fragmentos se referiram a questões institucionais do ensino, ao passo que 2 registros estão associados às motivações dos alunos para os ensinos de línguas e 2 ao ato de ensinar. a

Com 1 amostra de cada dado estavam ensino como ambiente, responsabilidade dos alunos e duração de tempo. Salientamos 2 registros que discorreram sobre a necessidade do professor dar credibilidade e demonstrar aos estudantes a importância do ensino remoto como modalidade de ensino. Os 2 últimos registros foram proposições de perguntas.

Os termos **aula/aulas** se repetiram 38 vezes no discurso do professor Julián, dos quais um resultado que encontramos é sobre as características de como deve ser uma aula de língua espanhola de modo geral e 3 dados de como elas são desenvolvidas no CIL que ele atua como docente. 1 resultado apontou para a suspensão das aulas presenciais e 1 para o entendimento que os estudantes desempenharam outros papéis sociais fora desse ambiente. 1 demonstrou seu medo em demonstrar fragilidade na aula online e de isso não passar veracidade para os alunos nesse novo tipo de abordagem.

Narrativa oral Julián: ... então... nos centros de línguas nós temos essa essa responsabilidade com o conteúdo... tem que ser dado... ou sim...ou sim...entre aspas... por causa da ((risos)) das avaliações que não são feitas pelo professor... não é aquela questão que o professor... dependendo do que ele conseguiu trabalhar... ele vai adaptar uma avaliação ao tipo de aula que ele deu... não... no centro de línguas não é assim...

Outras 8 repetições apareceram quando Julián detalhou a preparação das aulas. Ele afirmou que há uma grande diferença nos processos de elaboração de aulas presenciais e online, destacando que, por não possuir domínio das ferramentas tecnológicas, inicialmente demandou muito tempo para prepará-las. Reforçou também que a aula presencial abarca alguns elementos da aula presencial, os quais não podem ser reproduzidos na aula virtual.

Ainda sobre aula/aulas, em 6 aparições, Julián descreveu os comportamentos dos estudantes perante as aulas online, como ligar e desligar a câmera e o entendimento que ele percebeu nos alunos de que, para eles, a aula remota é apenas um paliativo de um período emergencial de ensino. Também relatou que a maioria dos estudantes gostou do formato de suas aulas.

Além dessas recorrências, 4 apontaram para o prejuízo no tempo de aula que decorre das consequências do ensino remoto. Para ele, as aulas se reduziram bastante o que torne difícil para trabalhar as habilidades de modo eficiente, fator que influencia na aprendizagem dos alunos. Por outro lado, indicou 3 resultados positivos quanto à possibilidade de variação de materiais que os estudantes podem ter acesso à vídeo aulas de outros professores em sites como YouTube. Os outros 9 registros foram para enunciar as perguntas.

Das 25 representações dos léxicos **professor/professores** nas falas de Julián, 9 fizeram alusão ao perfil do professor na instituição em que ele trabalha. 3 trechos apontaram para as características profissionais que ele considerou importantes na carreira do docente, simbolizadas pelo uso do verbo DEVER. Outras 3 descreveram a postura do professor em sala de aula via *meet* e 1 retratou a figura do professor como um profissional indispensável.

Narrativa oral Julián:... eu acho que o professor deve considerar o aluno... ah... ou seja... ele tem q dedicar um tempo de qualidade para cada um individualmente.

Também surgiu 1 apontamento no tocante a relação professor-aluno, 1 para a importância de separar a vida profissional do pessoal, 1 sobre a adaptação inicial dos professores no ensino remoto e 1 relativo à necessidade da autonomia dos alunos e não dependência total do professor. 3 recortes mensuraram o acesso a professores online que os estudantes tiveram nessa nova modalidade de ensino.

Ainda sobre a palavra professor, existiram 2 fragmentos que merecem destaque. Em um deles Julián declarou sua insegurança acerca de não conseguir cumprir suas obrigações como professor, ao passo que no segundo trecho ele utilizou o verbo SER para se caracterizar como um determinado tipo de profissional.

Quanto a sentença atividades foi referenciada 16 vezes por Julián. Nesse contexto, 8 resultados refletiram seu cuidado na elaboração dos materiais para os alunos, assim como sua disponibilidade de tempo para fazê-lo. 2 apontaram que os estudantes percebiam o zelo do professor com as atividades e o elogiaram pelo material. 3 repetições estavam associadas a flexibilidade de data de entrega e outros 4 apontaram para o número de atividades.

Os termos **trabalho/trabalhar** são enunciados por Julián em 27 momentos, dos quais 11 representaram o excesso de tempo e dedicação durante a elaboração das aulas do ensino remoto e em 1 contou sua insatisfação em ter que usar seu computador particular para o trabalho. 5 deles trataram das particularidades dos professores atuantes no CIL, 3 expuseram os anseios do professor ao perceber a necessidade de ensinar aos alunos as quatro habilidades, principalmente a oralidade, 1 registrou a seriedade do trabalho do professor e 1 remeteu ao esforço pessoal do aluno para melhorar sua aprendizagem.

Em 1 menção, Julián afirmou que em determinado momento se sentiu ocioso por não estar exercendo a profissão, outra apontou o retorno das aulas. Também nos relatou que já havia passado por problemas de saúde e ficou sem condições de trabalhar.

Dos 2 registros finais, no primeiro deles, o professor descreveu a perda um parente próximo, vítima de Covid, ao retornar ao trabalho. Já no segundo, narrou ser um professor compreensivo, que sabe que seus alunos precisam trabalhar e que, por isso, não conseguem se dedicar exclusivamente ao estudo de línguas.

A palavra **aprendizagem** apareceu retratada por Julián em 4 registros, reafirmando a importância da dedicação do aluno para que a aprendizagem aconteça de forma eficiente. 3 indicaram sua preocupação em atender aos estilos de aprendizagem dos estudantes. 2 registraram que o professor entende que se trata de um processo individual e que depende do ritmo de cada pessoa. E o último registro faz referência ao fato de que o período remoto trouxe aprendizagem para todos no que se refere ao uso das tecnologias.

Já o vocábulo **adaptar** apareceu com o mesmo número de recorrências para os dois participantes da pesquisa, no entanto, percebemos uma divergência em seus significados para cada um deles. Julián ao se referir a esta palavra, expõe aspectos negativos, suas dificuldades com o manuseio das ferramentas tecnológicas lhe causaram sofrimento, demanda maior de tempo para elaboração de materiais e adaptação curricular, sendo muitas vezes necessário extrapolar seu horário de trabalho e conseqüentemente estresse.

Narrativa Oral Julián: ... não ia me sair muito rentável para o tipo de trabalho que eu estava exercendo... então sempre ficava postergando... postergando... procrastinando o uso dessas tecnologias... eu sabia da eficácia... sabia que era interessante... mas sabia também que muitos alunos não iam se adaptar néh... sendo que agora na: modalidade remota eles tiveram que se adaptar sem opção... ou seja... ou sim ou sim... e os que não quiseram se adaptar tiveram que simplesmente trancar o curso néh... ou... desistir...

No que se refere as sentenças **difícil/dificuldade**, 6 resultados do professor Julián se aplicaram ao manuseio das ferramentas tecnológicas. Os seis restantes se apresenta do seguinte modo: 2 relataram a preocupação do professor em auxiliar seus alunos no que tange às dificuldades de aprendizagem da língua espanhola, 1 fez referência a aspectos do ensino remoto tais como o comportamento dos alunos, 1 discorreu sobre a complexidade em atender todos os estilos de aprendizagem em aulas virtuais, 1 se reportou a quantidade de estudantes em sala de aula, definidos pela Secretaria de Educação e 1 nos chamou bastante atenção, já que Julián utilizou a palavra dificuldades, porém seu uso é de forma positiva, ao mencionar que não teve problemas para se adaptar à nova rotina de trabalho, ainda que fosse algo novo em sua vida.

Por fim, o vocábulo **hoje**, para o professor Julián, apareceu em 1 de seus discursos como um momento de superação após um período difícil de adaptação do ensino remoto. As outras 5

referências estão vinculadas a aspectos de formação de turma e variedade de materiais disponíveis para estudos.

Narrativa oral Julián: bom... me sinto adaptado... no momento HOJE... fevereiro de dois mil e vinte e um... me sinto adaptado... ao princípio me senti um pouco perdido... muito temeroso... por falar em emoções... eu me sentia receoso de não conseguir cumprir com as minhas obrigações de professor... não conseguir satisfazer com as expectativas dos alunos... graças a Deus consegui... mas foi também... depois de muito trabalho néh... me custou muito... muito esforço... muita dedicação... mas graças a Deus consegui cumprir... eu me sinto adaptado...

A seguir, seguem os resultados da análise de dados da professora Amora.

4.2 Resultado de análise de dados – Participante Amora

Os resultados da turma da professora seguem o mesmo padrão textual utilizado para a turma do professor Julián.

Os dados do questionário da turma E6 estão disponíveis em: <https://url.gratis/yA0dKG>.

4.2.1 A turma E6

O nível E6 corresponde ao último ciclo do currículo específico, de 3 anos, adotado pelos CILs do DF. Na turma E6 estavam matriculados 16 alunos, porém um deles desistiu durante o curso. Desses, 12 mulheres e 4 homens. Nas aulas virtuais, via *meet*, houve uma média de participação de 6 a 11 alunos. Responderam ao questionário um total de 8 estudantes. Ao relatar os resultados dos questionários, identificaremos os estudantes pelos nomes que eles escolheram. Salientamos que duas participantes escolheram o mesmo pseudônimo, Amanda, então identificaremos como Amanda 1 e 2, de acordo com a ordem de respostas do questionário online.

As idades dos participantes que responderam ao questionário variavam entre 19 e 32 anos, sendo 6 mulheres e 2 homens. Dos oito estudantes, dois falaram mais outros quatro idiomas, três já havia estudado outras três línguas, dois falavam mais dois idiomas e apenas um tinha conhecimento de apenas mais uma língua estrangeira. Os idiomas mencionados foram: português, inglês, francês, mandarim, japonês e alemão. Esse dado nos mostra que o perfil dos participantes é de estudantes que demonstram interesse na aprendizagem de outras línguas estrangeiras.

Ao serem questionados sobre suas motivações para estudar a língua espanhola, os participantes destacaram fatores como: a beleza do idioma, vontade de aprender mais sobre o idioma e a cultura, necessidade de se comunicar com falantes nativos dos países vizinhos e possibilidade de melhorias na carreira. A resposta dos oito alunos sugere possuir motivação integrativa. Um deles também expôs sua motivação instrumental, como vemos a seguir:

Camila: *porque é fácil e bonito*

Amanda 1: *Porque o Brasil está rodeado de países que falam espanhol*

Amanda 2: *Por viver no Brasil, que fica no meio de tantos países que falam espanhol*

Bárbara: *porque eu gosto do idioma*

Dayane: *Para poder me comunicar com nossos vizinhos e visando uma carreira na área de diplomacia.*

Ana Paula: *Para poder me comunicar melhor em viagens e para ler obras no idioma original.*

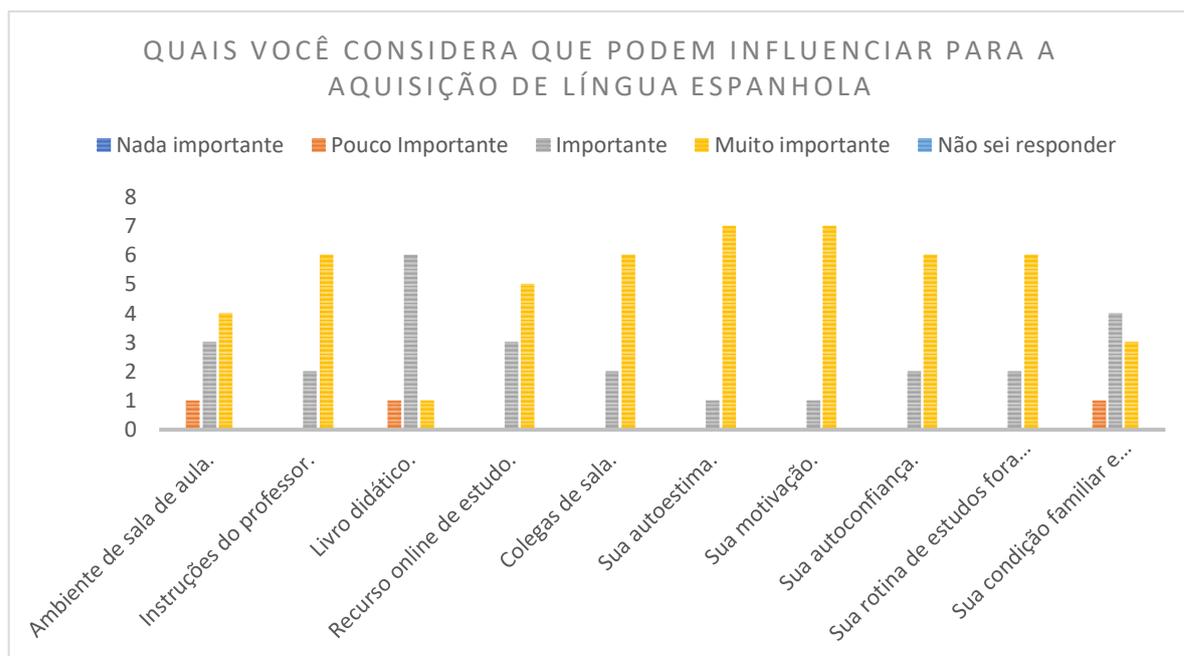
João: *Porque muito me interessou estudar a história da América Latina na universidade e quis conhecer mais desse mundo a partir da língua espanhola.*

Bruno: *É uma língua que acho muito bonita e me dá vontade de aprender*

Sobre como os alunos se veem no que diz respeito à proficiência da língua espanhola, três alunos se consideraram usuários básicos (A1 e A2), quatro usuários independentes (B1 e B2) e somente um como usuário proficiente (C1 e C2), mesmo estando no último semestre do curso específico.

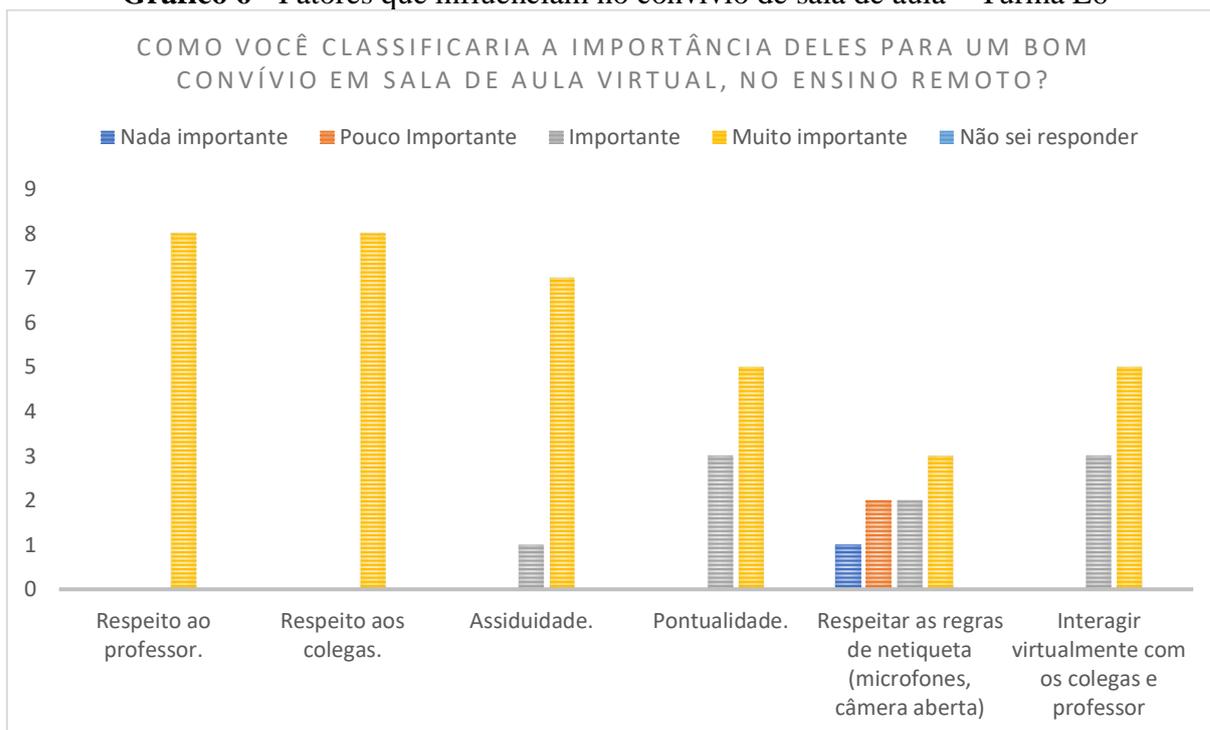
No que concerne aos fatores que podem influenciar para a aquisição de segunda língua, houve o destaque de aspectos pessoais. Os estudantes salientaram a autoestima e motivação como os principais, seguidos pela autoconfiança, rotina de estudos fora da sala e os colegas de sala. As instruções do professor foram avaliadas como *muito importantes* para cinco alunos e *importante* para os demais. Já o livro didático, apareceu como *muito importante* para três alunos e *importante* para os outros. Como elementos de menor relevância um dos alunos acreditou que o ambiente de sala é *pouco importante*, enquanto outro destacou os recursos online de estudo e outro a condição familiar e socioeconômica. Os restantes opinaram que esses aspectos são *importantes* ou *muito importantes*, conforme Gráfico 5.

Gráfico 5 - Fatores que influenciam a aquisição de língua espanhola – Turma E6



Fonte: Elaboração Própria

Acerca do que eles consideraram ser relevante para uma boa convivência em sala de aula de ensino remoto, todos apontaram o respeito ao professor e aos colegas como elemento primordial. A assiduidade e interação virtual com os colegas e professor apareceu como o terceiro e quarto elementos, respectivamente. Em relação a pontualidade, um dos alunos considerou *pouco importante*, em oposição aos demais. Respeitar as regras de netiqueta foi considerado *pouco importante* ou *nada importante* para dois dos participantes, como podemos ver no gráfico 6:

Gráfico 6 - Fatores que influenciam no convívio de sala de aula – Turma E6

Fonte: Elaboração Própria

Perguntamos ainda se os alunos perceberam mudanças em seu perfil de aprendizagem durante o ensino remoto. Alguns destacaram que sim e apontaram a interação e rotina de estudos como principais alterações em seus comportamentos, reflexo desse novo modo de aprendizagem, como vemos:

Camila: *sim, fiquei preguiçosa*

Amanda 1: *Sim, muitas vezes tenho dificuldade em ficar abrindo e fechando o microfone*

Amanda 2: *Sim*

Bárbara: *Houve mudança pois pessoalmente a interação é bem melhor*

Dayane: *Não*

Ana Paula: *Sim. Minha rotina de estudos fora da sala de aula aumentou para que eu pudesse acompanhar os exercícios passados e as aulas dadas.*

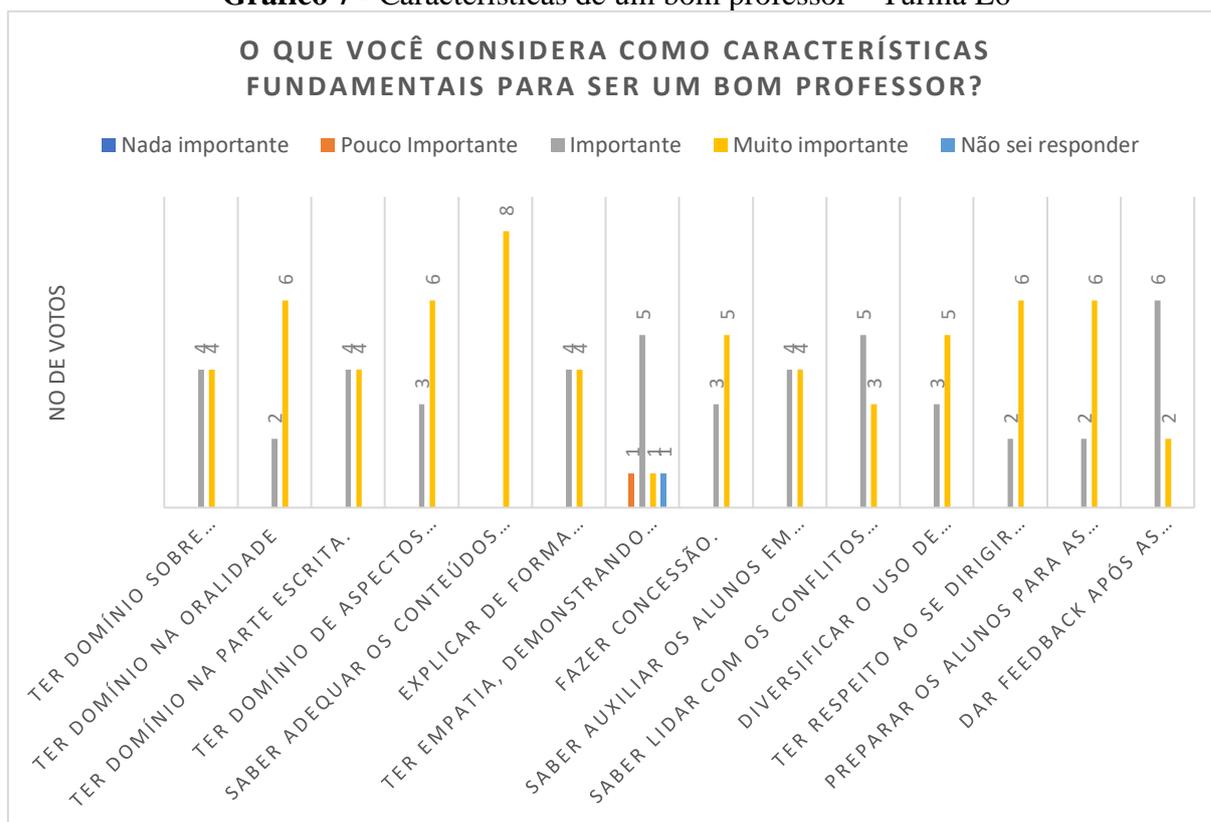
João: *Não.*

Bruno: *Não*

A respeito de características de um bom professor todos os estudantes afirmaram que o mais importante é saber explicar de forma compreensível. Seis dos participantes destacaram como *muito importante* saber adequar os conteúdos às demandas da sala, ter domínio na oralidade, preparar os alunos para as avaliações, dar feedback após as avaliações, ao passo que dois deles pensaram ser *importante*. Cinco alunos identificaram como *muito importante* saber auxiliar os alunos em suas dificuldades e ter respeito ao se dirigir a seus alunos e os outros três consideraram *importante*.

Os alunos se dividiram entre *muito importante* e *importante* ter domínio dos conteúdos gramaticais, ter domínio de aspectos socioculturais do idioma, ter empatia, e saber lidar com os conflitos em sala de aula. Diversificar o uso de materiais em sala, saber utilizar as ferramentas tecnológicas apareceram como *importante* . Sobre fazer concessão, um dos participantes afirmou ser *pouco importante* , outro que *não sabia responder* , um *muito importante* e os demais *importante* . Percebemos que o grupo E6 entende um bom professor cujo perfil profissional está atrelado ao domínio de conteúdos. Seguem resultados no gráfico 7.

Gráfico 7 - Características de um bom professor – Turma E6



Fonte: Elaboração Própria

Quanto a organização do ambiente virtual da sala de aula, quatro alunos apontaram como *muito organizado* , três *organizado* e um disse *não sei responder* . Em relação às aulas no *meet* quatro afirmaram se *sentir muito à vontade* , três *à vontade* e um *pouco à vontade* . Destacamos aqui que não foi possível identificar as razões que os levaram a estar pouco à vontade nesse ambiente.

A maioria dos estudantes considerou que a quantidade de atividades foi *excelente* , com quatro respostas. Uma acreditava ser *boa* e três acharam *regular* . Em contrapartida, a qualidade foram cinco resultados para *excelente* , dois para *boa* e uma para *regular* .

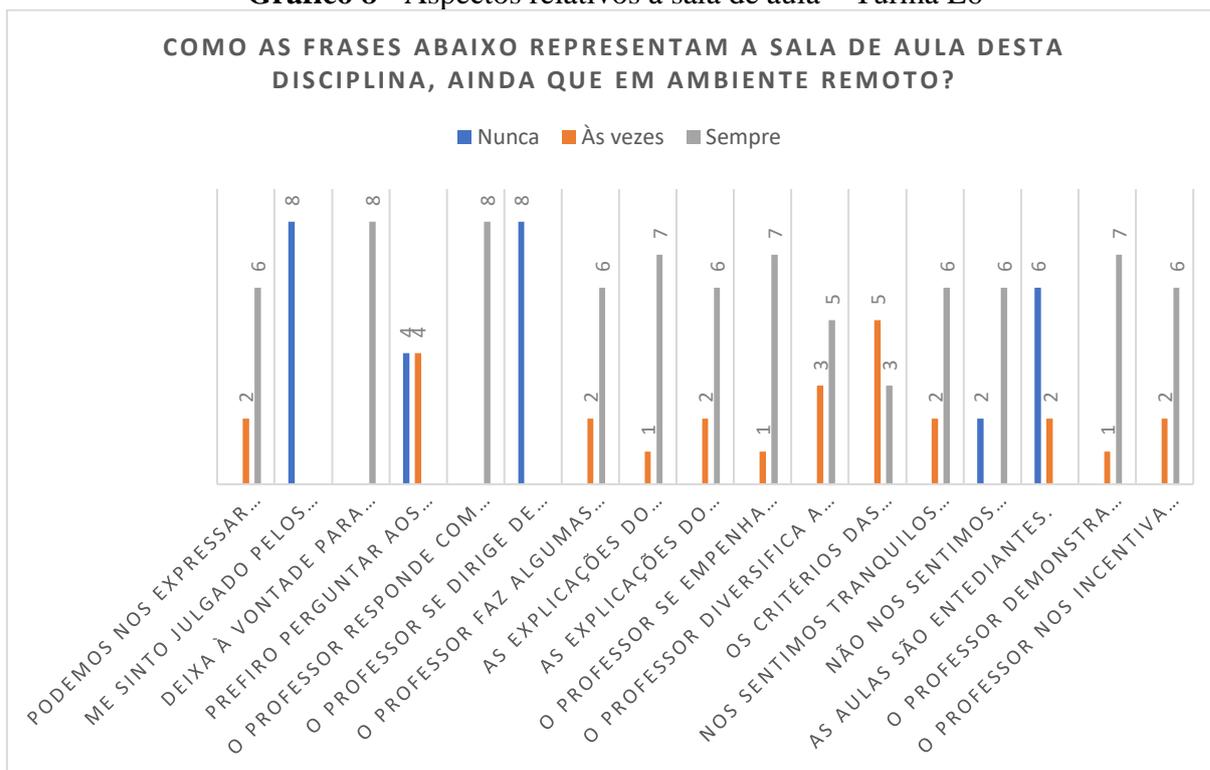
Os alunos representaram a sala de aula como um espaço seguro para falar o idioma sem se sentir julgados pela professora ou pelos colegas na maioria das vezes sem interrupções. Metade da turma declarou que *às vezes* prefere perguntar aos colegas para sanar as dúvidas, porém a outra parte do grupo discordou dizendo que *nunca* o fazem.

Sobre a professora Amora, todos manifestaram que ela sempre responde com paciência, nunca os trata de forma ríspida e que também sentiam que poderiam sanar as dúvidas com a docente a qualquer momento. Sete dos oito participantes perceberam que a professora demonstra, através de suas atitudes, preocupação com a aprendizagem dos alunos, que sempre que eles têm dúvidas ela se empenha em buscar outras estratégias de ensino a fim de auxiliá-los na compreensão dos conteúdos. Sobre os materiais diversos, cinco estudantes mencionaram que Amora diversifica as aulas via *meet*, os outros três consideraram que apenas às vezes ela os traz.

Acerca de suas explicações, os estudantes mensuraram ser claras. No que diz respeito a objetividade das explicações, seis participantes concordaram que ela *sempre* é objetiva, outros dois assinalaram que *às vezes*. Seis declararam também que sempre que é possível ela faz concessões para auxiliar a turma, os outros dois mencionaram que *às vezes* isso ocorre. Também afirmaram que ela os incentiva a buscar outras maneiras de adquirir proficiência na língua estrangeira.

Seis estudantes descreveram que as aulas *nunca* foram entediantes, enquanto dois afirmaram que *às vezes* foram. Em se tratando dos aspectos avaliativos, cinco estudantes destacaram que *nem sempre* os critérios de avaliação das atividades postadas foram bem pré-estabelecidas, enquanto o restante afirmou que *sempre*. Já a entrega das atividades, seis declaram que *sempre* se sentiam tranquilos e dois que *às vezes*. Por outro lado, em relação à correção da professora via *meet*, seis estudantes declararam que não se sentiam constrangidos e dois que sim. Acreditamos que houve falhas quanto a elaboração dessa pergunta, o que gerou dúvidas nos alunos. Entendemos que eles não se sentiam constrangidos com as correções. Conforme descreve o gráfico 8.

Gráfico 8 - Aspectos relativos à sala de aula – Turma E6



Fonte: Elaboração Própria

A relação interpessoal entre alunos e a professora Amora foi definida como *excelente* por quatro estudantes, *boa* por três e um deles afirmou *não sei responder*.

Os alunos descreveram a professora Amora como uma pessoa *simpática, responsável, dinâmica e dedicada*. Profissionalmente *capacitada* e preocupada com seus alunos. A descrição se baseou nos aspectos como: linguísticos, competência e relação interpessoal. A seguir, seguem respostas dos alunos:

Camila: Muito organizada, responsável, simpática e dedicada

Amanda 1: É uma ótima profissional, fala muito bem e tranquilamente, seria melhor ainda se tivéssemos aula presencial.

Amanda 2: Bem dinâmica, compreensiva

Bárbara: Excelente em todos os sentidos

Dayane: Competente, animada e responsável

Ana Paula: A professora do semestre mostrou-se extremamente competente. Senti que pude realmente aprender o idioma com os materiais disponibilizados e com os exercícios propostos. Sempre se portou como uma pessoa aberta para as dúvidas dos alunos e não fez com que nos sentíssemos constrangidos ao falar durante as aulas.

João: A professora é capacitada, conhece e domina o idioma que ensina sendo ao mesmo tempo eficiente nas classes e correções de maneira cuidadosa.

Bruno: Boa professora, gostei dela.

Finalmente, perguntamos aos alunos como foram suas experiências neste novo formato de ensino. A maioria deles salientou que prefere as aulas presenciais, pois acreditam que seu desempenho é melhor, como vemos abaixo:

Camila: *Tranquila*

Amanda 1: *Bem diferente. Acho que para aulas, apesar do empenho dos professores, o melhor é que sejam presenciais. Mas com o quadro que temos hoje, acredito que seja a melhor maneira de continuar em contato com a língua.*

Amanda 2: *Diferente. Acredito que aulas presencialmente ainda sejam melhores.*

Bárbara: *Muito boa, porém pessoalmente poderia ser melhor*

Dayane: *ótima!*

Ana Paula: *Este semestre foi um semestre de grande aprendizado. Devo reconhecer que o esforço de comparecer às aulas é um pouco maior, pois tenho a impressão de que ficamos um pouco mais preguiçosos. Ao mesmo tempo, a praticidade de não precisar sair de casa para ter um curso de qualidade é algo motivador. A professora mostrou-se preparada para o ensino remoto, trazendo materiais extras e exercícios pertinentes aos alunos. As aulas online também foram interessantes por sempre termos algum tema ou apresentação de trabalho para nos incentivar a falar mais.*

João: *Tive uma ótima relação com a professora, cumpri com os exercícios e aproveitei as aulas no meet. Foi um bom semestre de despedida.*

Bruno: *Boa, mas poderia melhorar.*

A seguir, trataremos dos resultados da professora Amora.

4.2.2 A professora Amora

Neste tópico, apresentaremos os resultados dos dados obtidos na entrevista, observação, narrativa e questionário, relativas à professora Amora. Os dados da entrevista, narrativa oral e observação de aulas estão descritos nos apêndices J, K e L, respectivamente. Para uma melhor compressão dos resultados, utilizaremos o quadro 10.

Quadro 10 - Etiquetas e Siglas Amora

Etiquetas	Siglas
Aula	A
Amora	AM
Entrevista	E
Linha	L
Narrativa	N
Observações	O
Pergunta	P
Questionário	Q
Sessão	S
Tópico	T

Fonte: Elaboração própria

Ex.: AMNT1L10

Amora é brasileira, sua língua materna é o português e já cursou aulas de francês, mas não se considera fluente no idioma. Leciona há oito anos, dos quais atuou em escolas de idiomas particulares, centro de línguas e escolas de ensino fundamental e médio. Atualmente, faz parte do quadro de professores de um dos CILs do DF, também é professora em uma escola particular do DF. Sobre sua formação acadêmica, Amora possui dupla licenciatura em português-espanhol e especialização em Docência do ensino superior e Metodologia do ensino da língua portuguesa e estrangeira. O pseudônimo Amora foi escolhido pela participante e remete a um de seus animais de estimação.

Amora aparentou ser uma pessoa alegre, brincalhona, bem-humorada, animada, muito sorridente, dinâmica, compreensiva (AMQS5P7/AMOA1L23/AMOA1L40-43/AMOA2L80/AMNT11L94-95). Profissionalmente, os alunos a descreveram como uma professora dedicada, comprometida, demonstrando domínio de conteúdo (AMQS5P7).

Amora se apresentou como professora (AMNT1L3) e se colocou como uma professora preocupada em acolher seus alunos, atenta às questões de aprendizagem deles (AMNT2L7-11/AMNT4L26-28/AMNT4L29-32/AMNT10L86-88) e demonstra paixão pela docência ao enaltecer a profissão do professor (AMEP11L107).

Ao ser indagada sobre as razões que a levaram para a docência, Amora relatou reconhecer sua vocação desde criança, pois seu pai disse-lhe que, desde pequena, suas

brincadeiras envolviam o quadro e giz (AMEP10L86-89). Quanto à escolha pela língua espanhola se originou pelo amor pelo idioma e pela cultura (AMEP10L91-96).

Sobre os professores que marcaram sua trajetória estudantil, Amora trouxe a lembrança afetiva positiva de uma professora, que apesar dos muitos anos de sala de aula e de sua exigência, conseguia ensinar os conteúdos para os alunos de forma significativa e Amora considerava que suas aulas eram *proveitosas* (AMEP14L147-149).

Fala Amora – Entrevista: como eu tive uma professora que estava há anos em sala de aula... e por mais rígida que ela fosse... ela:: ela conseguia passar pra gente o que ela... que ela queria... foi muito proveitoso mesmo...

Do outro lado, nas recordações negativas, ela destacou um professor que não ministrava aula e apenas estava preocupado em compartilhar fatos sobre sua vida pessoal (AMEP14L145-147). Outro exemplo trazido por Amora, foi de um docente que apenas ensinava os conteúdos gramaticais e passava listas de exercícios descontextualizados, o que tornava aula exaustiva e causava-lhe um sentimento de aflição em estar na sua aula (AMEP15L154-156). O exemplo mais marcante relatado por Amora, diz respeito a uma professora na qual disse que seus alunos nunca teriam sucesso profissional por serem estudantes de escola pública e vierem de uma realidade humilde (AMEP15L170-171). Foram essas posturas negativas que a motivaram a agir diferente com seus alunos (AMEP15L171):

Fala Amora – Entrevista: esses foram exemplos nítidos de... o que você não fazer com os seus alunos... e aí acaba que você pensa assim... vou ser melhor que isso...

Como perfil de um bom professor, Amora elencou como principais qualidades a vocação (AMEP11L104) e gostar da profissão (AMEP32L349), pois como ela afirmou, um professor que não tem prazer na docência, dificilmente terá sucesso na profissão (AMEP11L105-107). Aponta ainda outros atributos, tais como: não se achar o centro, pois o professor é um mediador no processo de aprendizagem e precisa lembrar de seu papel na formação dos estudantes (AMEP32L350-354). Além disso, é preciso se sentir realizado com os avanços dos alunos (AMEP32L350-354), ser motivador, (AMEP32L358) estar preocupado com a formação continuada AMEP32L359, ter domínio do conteúdo e saber ensiná-lo (AMEP32L360), ter humildade em reconhecer que pode aprender com o aluno, ser gentil (AMNT11L94- 95) e saber reconhecer suas imperfeições (AMEP32L365-369).

Fala Amora – Entrevista: “ então professor tem que gostar de dar aula... você tem que tá disposto também a não ser o centro... porque se você for o centro você não tá dando aula... você tem que entender que o centro da aprendizagem é o seu aluno... você é mero instrumento pra que ele aprenda... terceiro você tem que ficar feliz:... com o sucesso do seu aluno... você tem que lembrar de que como você é o meio pra que ele chegue ao fim... a finalidade dele é ser um bom profissional... um bom cidadão... e lembrar também... em quarto lugar... acho que é quarto ou quinto não sei... que a gente tá formando cidadão e... pra gente tenha um mundo melhor a gente tem que ser exemplo... “

Acerca dos desafios da carreira, Amora assinalou que um dos maiores é ser valorizado, a começar pelos próprios colegas que desvalorizam a profissão (AMEP11L100-101/ AMEP11L103-107). Ademais, apontou o descaso de alguns alunos com a língua espanhola por acreditarem que não precisam se dedicar a ela pela semelhança com a língua portuguesa (AMEP26L249-255).

No que tange ao ambiente de sala de aula, Amora descreveu a necessidade de ser um lugar acolhedor, cativante, divertido, no qual os estudantes expressem o desejo de estar ali, principalmente porque a aprendizagem de língua estrangeira é opcional para os estudantes (AMEP30L295-300).

No tocante a sua postura em sala de aula, Amora demonstrou ser uma professora tranquila, respeitosa, atenciosa, incentivadora e denota preocupação com a aprendizagem de seus alunos (AMQS5P7 / AMOA1L38-39 / AMOA1L45-46 / AMOA1L50-51 / AMOA5230-234 / AMNT4L31-34/).

Em relação a seleção dos conteúdos, Amora apontou que sua escolha considera o foco ou por habilidades, dependendo do perfil da turma (AMEP25L240-242). Afirmou buscar materiais que estejam relacionados ao cotidiano dos estudantes, de modo que eles possam aproveitar as aprendizagens adquiridas em sua vida (AMEP20L205-206/AMEP31L322-333).

Fala Amora – Entrevista: eu pego o conteúdo... e penso na habilidade que o aluno tem que desenvolver com aquele conteúdo... e:: tento jogar ele no cotidiano do aluno... então eu pego alguma imagem... alguma tirinha... não trabalho muito com música... mas gosto muito de vídeo... de curtas... e dessa parte de visual... e escrita néh... essa textual... junto...

Durante as observações, evidenciamos que a professora Amora fomentou atividades nas quais incentivassem a participação oral dos alunos, fator que ela descreveu como estratégia para o semestre (AMEP21L216-218/AMNT6L47-48). Observamos que, geralmente, os conteúdos são abordados tendo o livro didático como ponto de partida (AMOA1L12-13/ AMOA1L18-20/ AMOA1L21-22), seguido por explicações de Amora (AMOA3L177-178) e perguntas que

remetem aos conhecimentos prévios dos alunos (AMOA1L15-17 /AMOA1L18-20) para depois ampliar os conhecimentos, fomentando uma aprendizagem significativa. Este processo também foi descrito pela professora Amora na entrevista (AMEP31L322-333).

A professora empregou diversas estratégias de ensino (AOA1L38-39), leitura coletiva/dinâmica em grupo (AMOA1L54-56/ AMOA2L117-118), encenação (AMOA2L120-121), jogo interativo (AMOA4L209-211), explicação do conteúdo pelos alunos (AMOA4L123-124). Entendemos que a utilização de materiais diversificados contempla os tipos de aprendizagem dos alunos, tornando a ação intencional da professora como uma ação afetiva positiva.

Uma das mudanças de estratégias mais significativas que ocorreu em sala, foi quando uma de suas alunas não queria apresentar o trabalho por vergonha de falar em frente aos colegas e Amora tentou animá-la, no entanto a estudante não a compreendia por causa do nervosismo. Então, Amora começou a falar em português, para que ela compreendesse e assim conseguiu acalmá-la (AMOA5L271). Nesse ponto, vemos que a estudante estava com seu filtro afetivo alto (KRASHEN, 1978), mas a ação da Amora conseguiu transformar seu estado emocional. Mais uma vez, apontamos uma ação afetiva positiva.

Acerca da flexibilidade de conteúdo, a professora contou que conseguiu reorganizá-los, mas não os altera totalmente (AMEP24L232-234), porém afirmou que durante o ensino remoto teve que adaptá-los e criar matérias diversos (AMEP18L188-190).

Quanto processos avaliativos ela aplicou os formulários na plataforma com as atividades, conforme recomendações da instituição, anteriormente descrito por Julián. Antes das atividades avaliativas, a professora as explicava, diminuindo o nervosismo e a ansiedade por parte dos alunos (AMOA3L192).

As correções de Amora se deram de forma indireta (AMOA1L26-27) e, após as apresentações, deu feedback das atividades avaliativas orais logo após a sua finalização, sem interrupções nas explicações dos alunos (AMQS5Q5/AMOA5L253/ AMOA2L115-116/ AMOA3L143-145/ AMOA5L249-250). Entendemos que essa forma de correção promove nos alunos mais autoconfiança, diminui a ansiedade e consequentemente a inibição. Sobre o prazo de entrega das atividades, a professora ampliou o máximo possível, dentro do cronograma, permitindo, por exemplo, que alguns alunos apresentassem o projeto oral fora do prazo, como forma de concessão (AMOA3L190).

A todo tempo, a professora fez uso de frases de incentivo para com os seus alunos, deixando-os motivados e com a autoestima elevada (AMOA1L50-51/AMOA2L84-85/AMOA2L105-106/AMOA2L108-109/AMOA3L152-153/AMOA3L162-163/ AMOA5L272).

Salientaremos um dos momentos em que Amora apresentou ações afetivas positivas quanto ao encorajamento por parte da professora para com a aluna e as mudanças ocorridas no sentido emocional. Uma de suas alunas reclamou seu estado nervoso e não queria apresentar seu projeto por causa de sua simplicidade e de ter escolhido o mesmo tema da colega. Então, Amora disse-lhe: “*No, tranquila, es su trabajo, tienes que tener orgullo de su trabajo*”. Estas palavras trouxeram o alento que a aluna precisava para apresentar o trabalho de forma calma e tranquila (AMOA3L151-153).

Amora demonstrou flexibilidade e maleabilidade para adaptação em circunstâncias adversas, como, por exemplo, quando houve um problema em seu computador e ela mudou a estratégia de ensino (AMOA5L268-277).

No que diz respeito a interação de Amora com seus alunos e da promoção da interação entre eles, quando notou que a turma estava interagindo menos, Amora os chamou pelo nome e os incentivou a participar (AMOA1L44). Também esteve atenta as respostas dos alunos (AMOA2L78-83), demonstrou interesse (AMOA2L100-102/ AMOA2L100-102) e, frequentemente, entrou nas discussões dando suas contribuições (AMOA2L86-87).

Em alguns momentos compartilhou aspectos de sua vida pessoal, como gosto por filmes, animais de estimação, sempre dentro dos conteúdos abordados (AMOA1L15-17/AMOA1L19-20), promovendo uma relação mais humana, com a aproximação dos alunos e da professora, trazendo uma relação mais igualitária entre ambas as partes (ROGERS, 1978, FREIRE, 1996). Além disso, permitiu que os estudantes tomassem decisões referentes ao planejamento da aula (AMOA5L246-248/ AMOA5L246-248).

Para motivar a permanência dos estudos nas aulas via *meet*, mesmo sem a obrigatoriedade da presença, Amora enviou mensagens no particular de seus alunos para saber como estavam se sentindo (AMNT10L83- 85). Também os acolhia com sorrisos e brincadeiras, mesmo quando não estava bem. Identificamos esta ação como de afetividade positiva por parte da professora.

Fala Amora – Narrativa: *Que eu fiz pra motivar os alunos? Eu sempre mandava mensagens... quando eles iam fazer as atividades... eu mandava mensagem falava... oi ... tudo bem? Senti falta dessa sua tarefa e::... sempre falava com eles pra eles voltarem que eu tava esperando... e eu sempre esperava realmente eles... éh... eu tentei sempre acolher... ser gentil... sorrir mesmo que estivesse extremamente cansada... nunca transpareci isso para os alunos... e se eu transpareci foi assim... totalmente involuntária porque eu sempre quis ser extremamente acolhedora...*

Relação interpessoal entre Amora e seus alunos foi considerada excelente pelos alunos (AMQS5Q5). Ela demonstra ser divertida (AMOA1L23-24), atenta, simpática (AMOA1L27-28), paciente e gentil com os estudantes, principalmente quando eles tinham dúvidas (AMOA1L36/ AMOA2L73/ AMOA2L75-77), brincalhona (AMOA1L43/ AMOA2L105-106) e respeitosa (AMOA6L312-314). Em nossas observações notamos que os alunos estavam à vontade em participar das aulas, não demonstrando nenhum tipo de constrangimento, mostrando animação (AMOA1L50-51/ AMOA6L308-310).

Amora apresentou ter domínio dos conteúdos abordados em sala, mas nunca tratou seus alunos com superioridade (AMOA3L175-176/ AMOA2L105-106/ AMNT12L100- 102). Mostrou-se humilde em diversas situações, a exemplo dos agradecimentos a participação dos alunos no final das aulas.

Outro ponto a destacar foi o fato de Amora dar atenção especial aos estudantes que possuíam maiores dificuldades relativas à aprendizagem de língua espanhola, tratando-os com paciência e afeição (AMOA5L268-277). A empatia também foi outro atributo identificado na professora Amora (AMNT6L50-53).

As posturas de Amora em sala de aula produziram contágios emocionais positivos, como por exemplo o seu tom de voz para chamar atenção dos alunos (AMOA1L23-25/ AMOA2L120-122) e o retorno por parte de um de seus alunos como fruto das interações amigáveis de Amora (AMOA2L92-94).

Em se tratando das mudanças ocorridas entre o período presencial e o remoto, Amora relatou não ter enfrentado dificuldades em relação ao uso de ferramentas tecnológicas. Em relação a seus sentimentos, declarou estranheza e medo no período inicial, principalmente porque o ensino remoto veio como uma imposição e a implementação não aconteceu de forma gradativa (AMNT3L19-22).

Declarou que sua maior perda foram as interações diária presenciais com os alunos e ver o sorriso e alegria em seus rostos ao aprender a língua espanhola (AMNT4L24/ AMNT4L31-34).

Amora demonstrou zelo e preocupação ao refletir sobre as dificuldades de seus alunos quanto a questões financeiras, de saúde física e emocional (AMNT5L36-45/ AMNT6L50-53/ AMOA2L102-103).

Os pontos positivos apontados por Amora foram o desenvolvimento da autonomia dos estudantes e o engajamento deles nesse período (AMNT8L70- 72).

Na narrativa, Amora evidenciou a experiência mais marcante do semestre, quando uma de suas alunas afirmou que aquele era o único momento de seu dia para conversar com alguém e que a professora era a razão dela não ter desistido do curso (AMNT11L91- 95):

Fala Amora – Narrativa: Éh... alguma experiência marcante?... Acho que foi de uma senhora que disse... que o único momento que ela conversava com alguém era comigo... e que ela não desistiu... porque eu a fazia ficar bem... e que a minha gentileza... o meu sorriso... apaziguava a semana dela... porque ela se sentia muito sozinha...

A respeito das circunstâncias negativas do ensino remoto, Amora apontou uma maior produção de material para adaptar as demandas dos alunos (AMEP18L188-190) e adequação curricular (AMNT7L56- 58). Relatou ainda o excesso de horas de trabalho, afirmando que em alguns momentos não conseguiu seu tempo para sua vida pessoal (AMNT14L110- 113). Também ressaltou que a assistência dada aos alunos não foi igual ao presencial (AMNT7L56- 58), sem contar as dificuldades deles em relação ao uso das tecnologias (AMNT7L60- 63).

Para Amora, a aprendizagem dos alunos afunilou (AMEP28L274-281), pois muitos desistiram do curso ou o fizeram sem diligência (AMNT9L74- 76), além de expor as dificuldades na oralidade deles, ao passo que, os estudantes mais dedicados, se sobressaíram nesse momento. Na exposição desse assunto, Amora pausou com suspiro como se estivesse pensando como responder à pergunta. Ainda deu uma risada em tom de descontentamento.

Atualmente, Amora considera estar adaptada ao ensino remoto e já percebe que ele funciona significativamente (AMNT13L104- 109). E para finalizar, as expectativas de Amora para o futuro são levar dessa experiência a perseverança, a humildade e o entendimento de que cada dia aprendemos mais uns com os outros (AMNT12L97- 99).

4.2.3 Narrativa Amora- Análise *Ant Conc.*

A análise realizada neste tópico, bem como a redação deste tópico, segue os mesmos moldes utilizados para o professor Julián. A narrativa oral da professora Amora é composta por 1.524 léxicos.

Tabela 2 – Recorte *Ant Conc* Narrativa Amora
Léxicos **Número de ocorrências**
no texto

<i>Alunos</i>	20
<i>Aluno</i>	8
<i>Aula</i>	7
<i>Difícil</i>	7
<i>Hoje</i>	7
<i>Dificuldade</i>	5
<i>Aprendizagem</i>	4
<i>Adaptação</i>	4
<i>Atividades</i>	3
<i>Adaptando</i>	2
<i>Ensino</i>	2
<i>Professora</i>	2
<i>Trabalhando</i>	2
<i>Adaptada</i>	1

Fonte: Elaboração Própria

Os vocábulos **aluno/alunos** apareceram no discurso de Amora em 28 resultados, dos quais 11 repetições registraram seus sentimentos em relação a ausência do contato físico com seus alunos, por exemplo, ao declarar que sente falta de seu sorriso, suas expressões e a alegria dos alunos em aprender a língua espanhola. Como segundo aspecto, Amora manifestou 6 resultados para seus anseios em relação à aprendizagem de seus alunos. Nesse ponto, a professora discorreu sobre uma queda no rendimento dos alunos nesse período de ensino remoto, principalmente na oralidade.

Narrativa oral Amora: ... e::: eu lembro que presencialmente... éh o contato com os alunos obviamente... era bem maior... eu tinha o costume de:: sempre verificar as atividades... mais de perto... para saber o desenvolvimento dos alunos... éh: saber as dificuldades deles... como estavam se sentindo... a respeito da do ensino e aprendizagem... como como cada aluno aprendia...

Outras 4 repetições relataram a preocupação da professora com os alunos em relação a questões sociais e emocionais dos alunos no período de isolamento, demonstrando no discurso quando fala que pensa se os alunos estão sofrendo algum tipo de vulnerabilidade social.

Os outros 5 registros se referiram ao entendimento de que alguns alunos tinham empecilhos em participação das aulas por não possuírem meios tecnológicos que pudessem acessar o ambiente virtual de ensino, do período adaptativo dos alunos e professores, ao desenvolvimento da autonomia, fator que Amora relatou ser positivo, a aprendizagem ocorrida com as trocas de experiências entre aluno e professor e ao seu temor em transparecer aos alunos

seu cansaço, todos registrados apenas uma vez. Este último nos chama atenção, pois inferimos que Amora sentiu receio de expor algum tipo fraqueza para seus alunos. As duas últimas repetições foram apenas uma menção da palavra, como se ela estivesse fazendo uma pergunta.

O léxico **aula** foi mencionada 7 vezes pela participante Amora. Em 3 menções, a professora se referiu ao período de transição das aulas entre o ensino presencial e o remoto, acentuando essa passagem como algo estranho e imposto. Em outras 2, ela considerou que o tempo de duração da aula online é insuficiente, o que interfere na abordagem dos conteúdos e por conseguinte na aprendizagem dos alunos.

Em outras 2 repetições, a professora relacionou a palavra aula como um ambiente de acolhimento para seus alunos, declarando ser um espaço aberto para que eles pudessem dialogar. Ainda, 1 registro se baseou na sua percepção de que a aula online às vezes apresentava alguns desafios, como a dependência da internet, de energias e outros fator. E o último disse respeito a enunciação de frase.

Apesar de Amora utilizar 2 vezes a palavra **difícil**, ao inserir a partícula negativa não antes das frases *não foi tão difícil* e *não foi difícil para mim*, o sentido que se deu a essas sentenças foi de facilidade na adaptação com o uso das ferramentas tecnológicas em sala e quanto a produção dos materiais, mas ressaltou em 1 aparição a dependência de fatores externos como qualidade da internet ou interferência da chuva.

1 repetição apareceu relacionada a dificuldade inicial de adaptação dos alunos no contexto remoto e 1 ao novo processo adaptativo para o ensino híbrido, em destaque para as preocupações da professora em estar novamente inserida em um ambiente presencial em um período de pandemia e dos cuidados que ela precisa ter com os alunos que vão além dos aspectos de aprendizagem. 1 ressaltou a dificuldade na adaptação do currículo para as aulas virtuais, mais 1 pela perda do vínculo com os alunos. Além desses, 3 registros apontaram para as dificuldades para a aprendizagem dos alunos e outros 2 para a forma de ensino.

O termo **aprendizagem** Amora apareceu em 4 ocorrências, sendo 1 delas relativas ao processo de aprendizagem, 1 as dificuldades apresentadas pelos alunos nas questões fonéticas de língua espanhola e 2 em sentido de pergunta.

Os léxicos **adaptação/adaptando** e adaptada se revelaram no discurso de Amora em um sentido de tranquilidade em se adaptar ao uso das ferramentas, pois já estava acostumada. Porém, assim como Julián, apontou o desgaste para elaboração dos materiais e o estresse pela falta de gerência de tempo.

Narrativa oral Amora: Éh::... o uso da tecnologia em si... ele não... não foi difícil pra mim néh e... nem uma adaptação DO LIVRO... é mais uma

adaptação do em currículo em si... uma adaptação do conteúdo... porque o que a gente dava em sala de aula... a gente não consegue dar no remoto ...

A sentença **atividades** foi apontada em 3 dados de Amora e expressaram variáveis diferentes. Uma das menções de Amora se referiu ao uso da atividade como forma de se aproximar dos alunos para entender suas ausências e seus contextos socioemocionais, a segunda referência apresentou a atividade como um meio de acompanhar a aprendizagem dos estudantes e a terceira no sentido de elaboração de materiais.

Na perspectiva de Amora, das duas amostras do léxico **ensino**, 1 denotou a atenção dada por Amora aos alunos nos quesitos de ensino e aprendizagem e a outra se remeteu a uma pergunta.

Ao mencionar em seu discurso o vocábulo **professora**, Amora empregou o verbo SER, demonstrando empoderamento e pertencimento pela carreira profissional.

Narrativa oral Amora: Olá:: meu nome é Amora ... eu sou professora de língua espanhola

Nos fragmentos da professora Amora o termo **trabalhando** apareceu 2 vezes quando ela se referiu ao seu interesse pela situação socioeconômica dos seus alunos.

Finalmente, nos trechos nos quais Amora se referiu ao léxico **hoje**, são relativos aos reflexos das dificuldades que vivenciou durante o ensino remoto e a questões de saúde desencadeadas pela Covid e pelo estresse desse período.

Narrativa oral Amora: Como me sinto hoje em relação ao ensino remoto?... mais tranquila... mais adaptada... vejo que... de certo modo ele funciona significativamente... e acho que foi e é uma boa estratégia... mas que a cada dia nós devemos adaptá-la mais ao nosso cotidiano... e que o que funciona pra uma escola pode não funcionar pra outra... que varia muito de perfil...

Ao solicitar a narrativa oral para os sujeitos da pesquisa, pressupomos que, no discurso dos participantes, encontraríamos mais léxicos relacionados aos sentimentos e emoções vivenciados durante o período do ensino remoto. No entanto, os resultados demonstrados pelo programa *AntConc* exprimiram a inclinação dos dois participantes para aspectos que se relacionaram às práticas pedagógicas do professor. Presumimos que isso pode ter acontecido em virtude de havermos enviado aos participantes um roteiro com possíveis perguntas a serem respondidas, e eles fizeram predileção por aquelas relacionadas ao contexto de sala de aula.

No próximo tópico, apresentaremos nossas discussões.

4.3 Discussão

Esta pesquisa se iniciou do desejo de compreender os pressupostos teóricos que definem afetividade no âmbito do ensino de língua estrangeira e se existem ações afetivas por parte dos professores de línguas que pudessem influenciar para a aprendizagem dos estudantes.

Para preencher o primeiro ponto de nosso interesse, buscamos respostas nos pressupostos teóricos dos autores das áreas de Linguística, Linguística Aplicada, Educação, Filosofia e Psicologia e percebemos que, apesar de afetividade ser um tema pesquisado há séculos, não há uma conceituação clara sobre o tema.

Os conceitos de afetividade têm sido baseados nas relações de afeto e associado aos sentimentos e emoções. No que tange a Linguística Aplicada os autores Arnold e Brown (1999, p. 19) apresentam: “[...] a afetividade será considerada a um sentido amplo como os aspectos da emoção, do sentimento, do estado de ânimo, ou das atitudes que condicionam o comportamento.”⁴³. Em uma outra perspectiva, autores como Vygotsky (2008), LeDoux (1996) e Schumann (1996) apontam para o entendimento de que afetividade e cognição são indissociáveis para que a aprendizagem seja eficaz.

A partir de nossos estudos, entendemos a afetividade no ensino como o ato intencional⁴⁴ de afetar o outro com vistas ao seu desenvolvimento cognitivo e emocional. Nesse sentido, no âmbito de ensino de línguas, as ações em sala de aula devem ser pautadas no auxílio do desenvolvimento das competências e habilidades do estudante para a língua estrangeira almejada. A estas ações propositais, definimos como ações afetivas.

Como segundo ponto, trouxemos para esta pesquisa, nosso conceito de ações afetivas que são o conjunto de ações, atitudes e posturas, neste caso demonstradas pelo professor, que visam a aquisição de segunda língua por parte de seus alunos, em um foco que alia o conhecimento teórico ao cuidado com as relações interpessoais e a gerência de fatores socioemocionais presentes no ambiente de sala de aula. Estas ações poderão desencadear afetividade positiva ou negativa por parte dos sujeitos envolvidos.

Nossos resultados apontam que Julián e Amora pactuam do mesmo pensamento de Gardner (1995) quanto ao novo perfil profissional do professorado como um sujeito que valora

⁴³ [...] *affect will be considered broadly as aspects of emotion, feeling, mood or attitude which condition behaviour.*

⁴⁴ Acreditamos que a intencionalidade da afetividade no ato pedagógico se reflete na tomada de decisões do professor em relação a sua conduta para com os alunos, quer seja durante o planejamento de suas aulas ou em suas relações interpessoais em sala de aula. Entendemos ainda a subjetividade do sentir, porém acreditamos que cada sujeito é capaz de definir como agir mediante suas emoções.

os conhecimentos da inteligência interpessoal, sendo o profissional que possui as habilidades de saber ser, ter e fazer. Na definição dos dois participantes, o primeiro atributo que descreve um bom professor está no caráter nato dessa escolha, representado pela vocação. De acordo com os participantes, profissionais que não são vocacionados, por mais esforço e dedicação que possuam não conseguem alcançar os alunos de forma plena para ajudá-los a desenvolver suas aprendizagens. Além disso, dificilmente conseguem transmitir aos alunos a importância do magistério.

O segundo aspecto levantado pelos sujeitos da pesquisa diz respeito ao saber ter, quando elencam o domínio do conteúdo com um dos fatores fundamentais por parte do docente. Outrossim, reforçam o saber ter no ato de ensinar, ao discorrer que o bom professor necessita ter uma boa didática.

Com as características do saber ser, Julián e Amora relatam que o professor deve ser flexível, humano, humilde e empático. Além dessas, Julian acrescenta ser dedicado, exigente na medida correta e saber lidar com os conflitos em sala. Por outro lado, Amora também destaca que o bom professor precisa entender seu papel de mediador e se mostrar realizado com as conquistas de seus alunos. Ela ressalta a importância de os professores reconhecerem suas imperfeições com o intuito de melhorar seu ensino.

Julián mostra ainda a relevância do papel reflexivo do professor sobre sua prática pedagógica em um sentido de reflexão e ação contínuas com vistas a melhorar o ensino e evitar cometer os mesmos erros, concordando com Arnold (1999) quando a autora relata a importância de repensar as práticas pedagógicas, pois novas técnicas sem uma mudança efetiva, podem não trazer os resultados esperados. Apontam ainda a necessidade de capacitação profissional a partir de formação continuada.

Esses resultados foram obtidos por meio de duas perguntas da entrevista, das quais uma delas tinha intenção de resgatar as memórias afetivas dos participantes da pesquisa do período em que eram estudantes e como as atitudes dos seus mestres repercutiram em suas vidas. Na pesquisa de Mota (2007), a autora utilizou o instrumento intitulado Memórias Educativas cuja finalidade era “o registro da trajetória educativa a partir do resgate histórico que marcou a caminhada como aluno e que possivelmente se inscreve atualmente no ato educativo.” (p. 70).

Ao replicar na entrevista os fundamentos das Memórias Educativas, conseguimos identificar resultados similares pelos alcançados por Mota (2007). Nossos participantes Julián e Amora relatam professores cujo perfil era egocêntrico e que não estavam preocupados com a aprendizagem de seus alunos. Por essa característica emocional, os dois afirmam que esses professores não davam aula, eram extremamente exigentes e que a abordagem dos conteúdos

era descontextualizada ao contexto histórico e social dos estudantes. Uma outra característica trazida por Amora fazia alusão a humilhação que um desses docentes fazia seus alunos passarem. Ao falar sobre esses professores, Julián afirma que sentia medo, frustração e insegurança. Já Amora sentia raiva e desmotivação em participar das aulas. Devido a essas experiências negativas, Julián e Amora decidiram que não reproduziriam esses comportamentos em seu ato pedagógico.

Em compensação houve outros professores que lhes deixaram lembranças afetivas positivas e que os inspiraram profissionalmente a ponto de querer imitá-los e de certo modo seguir seu legado como professores. Mota (2007, p. 91) afirma que:

Desse modo a identificação que não é apenas um processo consciente de escolha do objeto, mas, o objeto é escolhido pelo próprio modelo da pessoa; assim sendo da escolha narcisista do objeto. Portanto nos relatos de suas memórias educativas, há um investimento do próprio professor (aluno) em relação a seus mestres, encantando-se com eles e então, com a profissão.

Desse encanto profissional, Julián aponta três professores, mas enfatizaremos um de seus mestres que foi marcante por ser um professor que, apesar de não ser o melhor em domínio de conteúdo, segundo Julián, era um profissional humano, dedicado, o qual o empatazava e a seus colegas de turma. A esse professor, Julián o homenageia escolhendo o pseudônimo para esta pesquisa. Ao se referir ao mestre Julián, nosso participante demonstrou alegria através de sua expressão facial e seu tom de voz transmitia carinho.

Já a referência positiva de Amora se apresenta em uma professora cujas aulas eram bastantes proveitosas, pois independente dos seus anos de experiência na docência, não havia perdido o prazer em lecionar.

Nesse sentido, nossos resultados demonstram que tanto o professor Julián quanto a professora Amora são fiéis aos seus pensamentos ao alinharem suas crenças sobre o perfil de um bom professor a sua práxis pedagógica. Acreditamos que, além dos pensamentos e teorias, o que se enfatiza na ideia de um bom professor para eles é uma memória agradável, por meio das experiências com os professores no passado. Assim, pode-se concluir que a imagem ideal de bom professor se estabelece nas emoções positivas.

Os dois sujeitos se inserem no perfil de professores humanistas que, de acordo com Rogers (1978), são profissionais cuja prática em sala de aula diminuem a standardização do professor como único detentor do conhecimento e o aproxima de seus alunos em uma proposta horizontalizada, sendo um facilitador no processo de ensino-aprendizagem com o propósito de uma formação global dos sujeitos, envolvendo aspectos cognitivos e afetivos.

Esses aspectos aparecem representados no professor Julián e na professora Amora, por exemplo, em momentos de tomadas de decisões sobre aspectos avaliativos, quando abrem espaço para que os estudantes manifestem suas opiniões e se tornem sujeitos ativos perante as escolhas que influenciarão para o seu processo de aprendizagem.

Em sentido afetivo, as ações de Julián se revelam ao demonstrar interesse genuíno pelas histórias de vida de seus alunos, ao perguntar-lhes como estão se sentindo e proporcionar momentos de escuta ativa durante a aula. Esse aspecto é notado por um de seus alunos que relata no questionário que Julián sempre está disposto a ouvi-los.

Também, o compartilhamento de fatos de sua vida pessoal e emoções o colocam em uma relação igualitária com seus alunos, mostrando-lhes que ali é um ambiente seguro para dividir suas histórias e sentimentos. Ainda o reconhecimento de suas fragilidades e angústias sobre o uso das ferramentas tecnológicas, incluindo pedidos de desculpas quando ocorre alguma intercorrência nesse sentido, indicam humildade por parte de Julián.

Além do mais, apresenta um caráter empático e solidário, em algumas situações, tais como ao expor na narrativa sua comoção com um de seus alunos que estava passando por problemas pessoais e Julián o auxiliou estendendo seus prazos de entrega para as atividades e quando um outro estudante relata seus sentimentos em relação ao falecimento de sua avó e o professor o consola com suas palavras.

O perfil afetivo de Amora se mostra na narrativa quando ela discorre sobre suas preocupações com os estados socioemocionais de seus estudantes durante a pandemia, fora do ambiente de sala de aula. Como ação afetiva, Amora envia-lhes mensagens e usa como estratégia, para não os abordar diretamente e talvez os constranger, as cobranças das atividades atrasadas, para saber os estados emocionais de seus alunos.

A empatia de Amora aparece na narrativa quando fala dos estudantes mais velhos e comenta sobre uma de suas alunas que só tinha aquele momento durante a aula para conversar. Identificamos também, em nossas observações, alguns momentos que Amora direcionava perguntas que levavam os alunos a falar sobre sua vida pessoal, proporcionando momentos de escuta ativa. Além disso, dividia com eles episódios de sua vida. Em um destes momentos, Amora acolheu uma de suas alunas que estava triste por seu cachorro estar doente.

Amora também se apresentava como uma professora humilde ao reconhecer que não sabe tudo que lhe perguntam e pesquisar junto com os estudantes. Outro ponto a ser evidenciado, se trata dos agradecimentos que a professora fazia aos seus alunos pela participação em suas aulas e pelas trocas de experiências, fato que ocorreu em todas elas.

Além do mais, em nossos resultados, se refere as formas de abordar os conteúdos pelos professores. Ausubel (1980) acredita que para que a aprendizagem se desenvolva de forma mais eficaz, é necessário dar um enfoque significativo aos conteúdos, sendo necessário que o professor utilize estratégias para reconhecer as aprendizagens que os alunos já possuem. Em consonância, Freire (1996) critica a abordagem de conteúdo em uma perspectiva de depósito de conhecimento, de forma descontextualizada com a realidade social dos estudantes e acredita que todo conhecimento se constrói com base nas inquietações e curiosidades sobre o que se almeja conhecer. Ainda, reafirma a importância do respeito às identidades culturais individuais. Por sua vez, Krashen (1978) afirma que é preciso fornecer aos estudantes de línguas inputs compreensíveis para fomentar a aprendizagem.

Nessa perspectiva, nossos resultados indicam que os dois sujeitos de pesquisa abordam os conteúdos de forma significativa, valorizando a historicidade de seus alunos. Além disso, partem de um planejamento intencional dos conteúdos. Julián e Amora retratam na entrevista que o primeiro passo para a elaboração de suas aulas é conhecer o perfil de seus estudantes para saber se eles estão no nível adequado e quais são gostos e preferências para as aulas, compactuando com as ideias de Freire (1996). Neste sentido, Julián ainda afirma sua preocupação em adequar os conteúdos propostos pela instituição, ao nível real ao qual a turma está inserida, se pautando nas necessidades do grupo, sem lhes causar prejuízos quanto as temáticas das unidades trabalhadas naquele semestre.

Os exemplos encontram-se em nossos resultados, quando Julián e Amora perguntaram a seus alunos o que eles sabiam ou pensavam sobre determinado tema. Em outros momentos, dava início ao conteúdo trazendo vídeos e jogos antes das explicações, com inputs sobre língua espanhola. Com a finalidade de contemplar os diversos estilos de aprendizagem, os dois professores utilizavam, como estratégia, o uso de materiais diversificados. Julián trazia muitos elementos de multimídia tais como vídeos, músicas, filmes. Ressaltamos que há uma dualidade quanto as falas do professor Julián sobre não ter domínio quanto ao manuseio das ferramentas tecnológicas e sua aula. Notamos que o docente utiliza vários recursos audiovisuais para enriquecer as aulas. Acreditamos que esta ação dele pode ser considerada como ação afetiva, visto suas dificuldades com o ambiente virtual e ao esforço que ele empregou para se adaptar para tornar a aula mais atrativa. Por outro lado, Amora se utilizava de encenações, leituras coletivas e jogos.

Destacamos que em diversos momentos, Julián mudou totalmente o foco da aula para contemplar os conteúdos que os estudantes tinham de fato interesse e que mesmo alterando os temas culturais da unidade, o professor conseguia contextualizá-los aos conteúdos gramaticais,

demonstrando domínio e flexibilidade. Além disso, o professor retoma os conteúdos da aula anterior com o propósito de lincar o que já foi estudado e os novos conteúdos que serão apresentados na unidade.

Sobre a sala de aula e as aulas via *meet*, percebemos um grande esforço por parte dos nossos participantes para torná-las um ambiente agradável. Nossos dados sinalizam que tanto Julián quanto Amora sentiam falta do ambiente interacionista da sala de aula do ensino presencial e que julgavam o ambiente virtual como frio. Arnold (1999) afirma que todo ambiente de sala de aula deve ser um lugar de aprendizado e afeto, neste sentido, os sujeitos da pesquisa desenvolveram mecanismos que pudessem diminuir o distanciamento social e a frieza da sala de aula online.

O professor Julián providenciou um cenário que continha elementos que faziam menção a cultura espanhola e ambientava os alunos em uma espécie de imersão. Além disso, o docente os recebia de forma calorosa e animada, com muitos sorrisos, tentando permanecer nesse estado emocional até o fim da aula. Por sua vez, Amora apostou no acolhimento como ferramenta, tratando os estudantes com apreço, animação e alegria.

O que tange aos aspectos interacionais de aprendizagem relacionados aos conceitos de Vygotsky (1978) sobre a zona de desenvolvimento proximal, na relação de troca de conhecimentos entre os estudantes mais experientes e os com maiores dificuldades, nossa pesquisa não foi capaz de encontrar resultados sólidos quanto aos elementos de aprendizagem, dado que em um ambiente de aula online as interações sociais se dão de modo controlado e há pouco o que se fazer para promover interação entre os alunos.

Em se tratando de processos avaliativos, os dois participantes perceberam que durante o ensino remoto, uma das maiores dificuldades é acompanhar o progresso dos alunos quanto a oralidade. Dessa forma, Julián e Amora decidiram que as aulas via *meet* seriam o espaço no qual tentariam amenizar essa falta. Também demonstraram ações afetivas positivas quanto à diminuição de conflitos emocionais que geralmente se apresentam quando os estudantes necessitam se expressar na língua-alvo diante de seus colegas de classe. Porém, Julián e Amora utilizaram de estratégias diferentes, considerando as dimensões emocionais, para alcançar esses objetivos.

Julián utilizou de técnicas de antecipação e explicações detalhadas dos processos avaliativos como meio para amenizar a ansiedade de seus estudantes. Também, ao perceber que os alunos estavam pouco participativos, evitou corrigi-los diretamente, a fim de não lhes deixar vulneráveis.

Como estratégia para diminuir a ansiedade, antes de iniciar as avaliações, como por exemplo os projetos orais, Amora explicava como seria a avaliação. A professora não os corrigia durante suas explanações e ao final, lhes deu *feedback* diante da turma, utilizando frases e palavras de incentivo como estratégia para motivá-los a continuarem participando das aulas.

Para os alunos com mais dificuldades em relação a língua espanhola, além da estratégia acima mencionada, Amora os tratava com mais paciência, respeitando o tempo deles e lhes dava uma atenção maior. Desse modo, diminuía a inibição dos estudantes, permitindo que os alunos desenvolvessem mais autoconfiança e autoestima para a aprendizagem do idioma. Dessa maneira, auxiliava os alunos a diminuírem o seu filtro afetivo, já que, de acordo com Krashen (1981), só é possível compreender os *inputs* e acessar o DAL quando o filtro afetivo está baixo.

Assim como na pesquisa desenvolvida por Silva (2010), constatamos em nossos resultados a presença do filtro afetivo alto em uma das alunas de Amora e como ele influenciou para aprendizagem da aluna, visto que a estudante demonstra inibição, vergonha ao se expressar em língua espanhola diante de seus colegas de classe.

Sobre o ponto de vista dos fatores motivacionais, destacamos que a turma E5 do professor Julián apresentava um perfil de alunos cuja motivação era metade integrativo e a outra parte era instrumental. Em contrapartida, a maioria dos estudantes da turma E6 da professora Amora era de motivação integrativa (SCHUMANN, 1997). De acordo com Schumann (1997), o processo de aquisição de estudantes com motivação integrativa é mais eficiente. Bloom (1973) também afirma que dentre os aspectos do domínio afetivo, a categoria nomeada como: Respondendo aos fenômenos, envolve a participação ativa por parte dos alunos, neste caso, representado pela motivação. fatores que imaginamos serem uma das causas para que a turma da professora fosse mais participativa.

No que corresponde as relações interpessoais e as trocas emocionais em sala de aula, evidenciamos nas relações entre os sujeitos da pesquisa e seus alunos marcas de contágio emocional miméticos (HATFIELD; CACIOPPO; RAPSON, 1994) e ciclos emocionais (HARELI; RAFAELI, 2008). Segundo os estudantes das duas turmas, o relacionamento interpessoal entre alunos e seus professores é considerado por eles como bom ou excelente, destacando a simpatia dos docentes e a preocupação pela aprendizagem.

Nas relações interacionais entre professores e alunos os repertórios emocionais dos sujeitos tendem a se manifestar e a troca mútua das emoções, gera um fenômeno conhecido como contágio emocional (HATFIELD; CACIOPPO; RAPSON, 1994). Essas expressões podem refletir emoções positivas ou negativas e, por consequência, contágio emocional positivo ou negativo.

A partir de nossos resultados, evidenciamos que Julián apresentou ações afetivas positivas em sala de aula, por exemplo, ao pedir a participação de um de seus alunos, ele o respondeu de forma irônica que não estava prestando atenção à aula. Julián não esboçou nenhum sentimento de raiva e lhe respondeu que não havia problema. Nesse momento, ao optar por respondê-lo de forma branda, Julián acionou o mecanismo de mimetismo vocal, trazendo o seu aluno para o mesmo estágio emocional calmo em que estava. A ação do professor levou a participação espontânea por parte do estudante.

Outra ação, nesse sentido, ocorreu quando uma das alunas estava com o microfone ligado, interferindo na aula. Ao invés de pedir que ela desligasse, podendo causar-lhe constrangimento, o professor se dirigiu a turma toda de forma educada, resultando no fechamento do microfone da aluna.

Por outro lado, Julián apontou algumas ações afetivas negativas em relação as relações interpessoais com os estudantes. Uma delas se desdobrou por ele não perceber que os alunos já não tinham mais interesse nos temas que ele estava tratando, apesar de sua empolgação. Como resultado dessa ação, nesses momentos, os alunos silenciaram seus microfones e fecharam as câmeras. Outra ação negativa ocorreu quando um novo aluno ingressou na turma e falou ao professor sua surpresa por estar na turma. Julián relatou com chateação que vários alunos tinham passado sem mérito, devido a determinação da SEDF, porém não foi o caso do estudante. A ação do professor causou irritação e constrangimento ao aluno, mesmo Julián lhe pedindo desculpas, logo em seguida.

Além das ações mencionadas acima, houve uma aula que as marcas da afetividade negativa repercutiram na turma inteira, em um processo de contágio emocional e ciclo negativo de emoções. Nesse dia, Julián entrou na aula um pouco irritado, demonstrando estar ansioso. Nessa aula específica, Julián não encorajou tanto a participação dos alunos como de costume. Eles começaram um debate sobre o tema caça e houve discordância entre a opinião do professor e de um de seus alunos. Em determinado ponto, o estudante alterou seu tom de voz e em uma reação mimética vocal, Julián fez o mesmo.

Os demais alunos da turma silenciaram ao notarem o tom de voz alterado do professor e do colega de classe. Ao perceber que a situação poderia se descontrolar, Julián diminuiu seu tom de voz e mudou de assunto, no entanto o contágio emocional negativo já havia irradiado todo o grupo. A turma se mostrou pouco participativa e por vários momentos houve silêncio, sendo necessário Julián se dirigir a eles pelos nomes para participarem das atividades. E o último reflexo dessa ação foi a saída antecipada de dois alunos, sem justificativa. Esse episódio

deixou o professor aborrecido. Neste sentido, evocamos aos pensamentos de Frijda (1986) ao defender que diferentes emoções são evocadas por diferentes estímulos.

No que lhe diz respeito, as posturas de Amora em sala de aula produzem contágios emocionais positivos. Citamos como exemplo o uso de um tom de voz de brincadeira para que seus alunos iniciassem a participação nas aulas, de forma descontraída. Goleman (1995) explica que expomos nossas emoções através das nossas respostas corporais. Nas aulas da professora Amora, tanto a professora quanto os alunos, frequentemente, estavam sorridentes, demonstrando alegria, já que o sorriso é umas das formas de expressão corporal desse sentimento.

Em outro momento, Amora convidou um de seus alunos para interagir com ela em uma encenação. Antes da atividade, os estudantes estavam mais quietos e posteriormente começaram a rir, mostrando alegria, excitação e interesse produzidos pelo contágio emocional de mimetismo facial.

Porém, a situação em sala de aula que mais nos chamou atenção foi quando um de seus alunos percebeu o cansaço da professora e começou a animá-la, conversando sobre temas que lhe interessavam, lhe causando risadas. Após essa intervenção do aluno, Amora voltou ao seu estado inicial de animação. Consideramos que a ação do aluno é uma resposta as interações amigáveis de Amora possui com a turma, fruto de uma harmonia emocional. Percebemos que havia uma admiração mútua entre Amora e este aluno especificamente, isso nos remete a visão de Hatfield, Cacioppo e Rapson (1994) quando afirmam que ao nos identificamos com a outra pessoa da interação o contágio emocional ocorre de maneira mais fácil.

Ao final deste capítulo, percebemos que dados nos trouxeram amostras capazes de identificar os sentimentos e emoções dos professores e alunos em relação ao período do ensino remoto e como as trocas interacionais, mesmo em ambiente virtual de ensino, são fundamentais para que haja aprendizagem. Também conseguimos identificar ações afetivas por parte dos professores, sujeitos desta pesquisa, que permeiam suas práticas pedagógicas.

O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada. Caminhando e semeando, no fim terás o que colher.

(Cora Coralina)

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa teve por objetivo principal observar as ações afetivas demonstradas em sala de aula, no contexto de ensino remoto, por professores de língua espanhola de um determinado centro de línguas de Brasília, que constam na relação professor-aluno e como essas práticas intervêm na aprendizagem destes. Para alcançar nosso objetivo, elencamos quatro perguntas.

A primeira delas foi: “Quais os conceitos de afetividade identificados nos pressupostos teóricos da pesquisa? Encontramos nosso aporte teórico nos conceitos de Arnold (1999). Arnold e Brown (2000), Ausubel (1980), Freire (1996), Krashen (1978,1982), Goleman (2012), Frijda (1986), Mota (2007), Andrade e Ojeda (2010) Schumann (1978,19997, 1999), Rogers (1978), Vygotsky (1978, 2008), Ausubel (1980) e Hatfield, Cacciopo, Rapson (1994) dentre outros autores, sobre a afetividade, emoções e contágio das emoções na relação professor/aluno, em um ambiente interacionista que é a sala de aula.

Em se tratando dos conceitos sobre afetividade no campo da LA, nos alinhamos as teorias de Arnold e Brown (1999, p. 19) que afirmam: “[...] a afetividade será considerada a um sentido amplo como os aspectos da emoção, do sentimento, do estado de ânimo, ou das atitudes que condicionam o comportamento.”⁴⁵ e a Brown (2000, p.144):

[...] emoção ou sentimento. O domínio afetivo é o lado emocional do comportamento humano e pode ser justaposto ao lado cognitivo. O desenvolvimento de estados ou sentimentos afetivos envolve uma variedade de fatores de personalidade, sentimentos sobre nós mesmos e sobre os outros com quem entramos em contato.⁴⁶

⁴⁵[...] affect will be considered broadly as aspects of emotion, feeling, mood or attitude which condition behaviour.

⁴⁶Affect refers to emotion or feeling. The affective domain is the emotional side of human behavior, and it may be juxtaposed to the cognitive side. The development of affective states or feelings involves a variety of personality factors, feelings both about ourselves and about others with whom we come into contact.

Para a segunda pergunta: “Quais são as ações afetivas, por parte do professor, que se mostram presentes em sala de aula no ensino remoto?” obtivemos os resultados durante as observações das aulas, em aspectos relativos aos atos pedagógicos dos dois sujeitos desta pesquisa, como abordagem de conteúdo, estratégias de ensino, processos avaliativos e nas relações interpessoais entre eles e seus alunos, nas demonstrações de empatia, respeito, atenção, interesse e afeto.

O terceiro questionamento foi: De que maneira as relações afetivas entre professores e alunos interferem no aprendizado de língua espanhola? Percebemos que as ações dos professores influenciam significativamente, a exemplo quando ele prepara aulas direcionadas ao perfil da turma, ainda quando demonstra afeto em momentos avaliativos deixando os estudantes confortáveis para se comunicarem na língua alvo, também ao demonstrar interesse pela história de vida dos estudantes ou aproximando-se deles, por meio de suas vivências.

E por fim, na quarta pergunta indagamos: “De acordo com alunos, quais são as ações do professor em sala de aula que eles consideram importantes para aprendizagem?” Verificamos estes dados dos questionários respondidos pelos estudantes, os quais apontam o perfil que acreditam que deve ter um bom professor, como por exemplo, ter domínio de conteúdo, um bom relacionamento interpessoal, entre outros elementos. Sobre os professores participantes da pesquisa, os estudantes destacaram que notaram seu zelo pela preparação das aulas, preocupação com a aprendizagem dos alunos e a atenção que os docentes lhes concediam.

Quanto às limitações desta pesquisa, um dos elementos que assinalamos foi o ajuste do calendário do ano de 2020. Com as mudanças ocorridas, a quantidade de aulas foi reduzida, fato que nos prejudicou quanto ao período de observações das aulas. Além disso, identificamos a não obrigatoriedade das aulas via Google *meet* para os alunos, fator influenciador para o resultado dos questionários, já que poucos estudantes o responderam e que ocasionou alterações para a nossa análise, que a princípio seria quali-quantitativa.

Acreditamos que esta pesquisa pode contribuir para a reflexão dos professores quanto a inclusão de ações afetivas, intencionalmente, em suas práticas pedagógicas em um sentido que alie os conteúdos programáticos ao desenvolvimento socioemocional dos estudantes em sala de aula.

Para próximas pesquisas na área, sugerimos que repliquem esta pesquisa em ambientes de aula presencial para verificar se encontram resultados similares. Também propomos que deem continuidade aos estudos sobre afetividade nas aulas de língua estrangeira, com foco para as salas de aulas de ensino regular, fazendo uma comparação das ações do professor neste local e dos professores dos centros interescolares de línguas.

REFERÊNCIAS

- AFETO. *In: Significados*. [2020]. Disponível em: <https://www.significados.com.br/afeto/>
Acesso em: 27 jan. 2020.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Linguística Aplicada: ensino de línguas & comunicação**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2007.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Glossário de Linguística Aplicada Aprendizagem e Ensino de Línguas e Formação de Agentes. **PROJETO GLOSSA/LÉXICO VITAL PGLA/** Universidade de Brasília, 2018
- ANDRADE, P.; OJEDA, J. **Afectividad y competencia existencial en estudiantes de español como lengua extranjera en Brasil**. RLA- Revista de Linguística Teórica y Aplicada. Concepción. Chile. 48 (I), I Sem. 2010, p.51-74.
- ARAGÃO, R. C. A dimensão afetiva no ensino e na aprendizagem de L2. *In: MAGALHÃES, J. S.; TRAVAGLIA, L. C. Múltiplas perspectivas em Linguística*. Uberlândia, EDUFU, 2008. p. 2655-2662. Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/321701238_A_DIMENSAO_AFETIVA_NO_ENSI_NO_E_NA_APRENDIZAGEM_DE_L2
- ARAGÃO, R. C. (org.). **Conversa com (mais) formadores de professores de línguas: Avanços e desafios**. Campinas, SP: Pontes, 2016. p. 15-33.
- ARNOLD, J. Attention to Affect in Language Learning. **Anglistik, International Journal of English Studies**, v. 22, n. 1, p. 11-22, 2011.
- ARNOLD, J.; BROWN, H. D. A map of the terrain. *In: ARNOLD, J. (ed.) Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 1-24.
- ARNOLD, J.; BROWN, H. D. Mapa del terreno. *In: ARNOLD, J. La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 19-41.
- ARNOLD, J.; FONCUBIERTA, J. M. Atención a la dimensión afectiva em la enseñanza del español. *In: La dimensión afectiva en el aprendizaje de una segunda lengua*. Madrid: Edinumen, 2013.
- AUSUBEL, D. P. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.
- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- BARREIROS, L. **O uso de ferramentas computacionais na elaboração do Vocabulário de Eulálio Motta: AntConc e FLEx**. Revista A cor de Letras. Revista Digital dos Programas de Pós-Graduação do Departamento de Letras e Artes da UEFS. Feira de Santana, v. 18, n. 2, p. 216-241, maio-agosto 2017. Disponível em:
<http://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/index>
<http://dx.doi.org/10.13102/cl.v18i2.1835>

BHATTACHERJEE, A. **Social Science Research: principles, methods, and practices.** Tampa, FL: Textbooks Collection, 3. 2012.

BRASILEIRO, A M. M. **A emoção na sala de aula:** Impactos na interação professor/aluno/objeto de ensino. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018.

BURNS, A. **Doing Action Research in English Language Teaching.** A Guide for Practitioners Taylor & Francis Group, 2010.

BROWN, H. D. **Principles of Language Learning and Teaching.** 4th. ed. New York: Longman, 2000.

BROWN, H. D. Personality Factors. BROWN, H. D. **Principles of Language Learning and Teaching.** 5th. ed. New York: Pearson Education Inc., 2007. cap. 6, p. 152-186.

CARRARA, K. (org.). **Introdução à psicologia da Educação:** Seis abordagens. São Paulo. Avercamp: 2004.

CARREIRA, P. P. **O papel da afetividade nas aulas de língua inglesa em dois diferentes contextos escolares:** cognição e afetividade caminham juntas. 2014. 111 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16135>. Acesso em: 11 dez. 2019.

CELANI, M. A. A. **Professores formadores em mudança:** relato de um processo de reflexão da prática docente. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

COMRIE, B. **The world's major languages.** 2d. ed. Routledge, London, 2009. p.952.

CORREA, L. M. S. **Aquisição da linguagem: uma retrospectiva dos últimos trinta anos.** D.E.L.T.A., vol. 15, no. especial, p. 339-383, 1999.

DAMÁSIO, A. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano.** Tradução Vicente e Segurado. 1994.

DICIONÁRIO DE SIGNIFICADOS. **Significado de afeto.** [2020]. Disponível em: <https://www.significados.com.br/afeto/>. Acesso em 10 mar. 2020.

DÖRNYEI, Z. **Research Methods in Applied Linguistics.** Oxford: Oxford Univ. Press, 2007

DU, X. The affective filter in second language teaching. **Asian Social Science**, v. 5, n. 8, p. 162-165, Aug. 2009.

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

ELLIS, R. **Second language acquisition in context.** Oxford: Oxford University Press, 1997.

FERREIRA, A. L.; ACIOLY-RÉGNIER, N. M. Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. **Educar**, Curitiba, n. 36, p. 21-38, 2010.

FONSECA, E; ULBANERE, R. **A importância do uso da Netiqueta**. Disponível em: <https://www.unaerp.br/documentos/2154-a-importancia-do-uso-da-netiqueta/file>. Acesso em: 25 de setembro de 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIJDA, N.H. **The Emotions**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

GARDNER, R. C. Motivation and Second Language Acquisition. *In: SEMINARIO SOBRE PLURILINGÜISMO*, 1., 2006, Alcalá. **Proceedings** [...]. Alcalá, Spain, Universidad de Alcalá, 2006. (Tema: Las Aportaciones Del Centro Europeo de Lenguas Modernas de Graz)

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLEMAN, D. **Inteligência Emocional**. 82. 2^oed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. **Guia Anos Iniciais: Orientações para atividades de ensino remoto**. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2020.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. **Orientações para avaliação das aprendizagens e registros escolares durante o período de ensino remoto e híbrido**. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2020.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. **Orientações à rede pública de ensino para o registro das atividades pedagógicas não presenciais**. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Jul. 2020.

HARELI, S.; RAFAELI, A. Emotional Cycles: On the Social Influence of Emotion in Organizations. **Research in Organizational Behavior**, Haifa, v 28, p. 35-59, Jun. 2008.

HATIFIELD, CACIOPPO, J.; E.; RAPSON, R. **Emotional Contagion**. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

HENTER, R. Affective factors involved in learning a foreign language. **Procedia – Social and Behavioral Sciences**, v. 127, p. 373-378, 2014.

JUARÉZ RODRÍGUEZ, F. J. **Dimensiones afectivas de la docencia, en el logro de aprendizajes significativos en estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación con Mención en Inglés como Lengua Extranjera, en la FAREM-Estelí, periodo 2015**. 2016. 198 f. Tese (Máster en Pedagogía) – Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Nicaragua, 2016. Disponível em: <http://repositorio.unan.edu.ni/2766/>. Acesso em: 20 jan. 2020.

KRASHEN, S. D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. New York: Pergamon, 1982.

LEDOUX, Joseph. **The Emotional Brain**. New York: Simon & Schuster, 1996.

LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. **How Languages are Learned**. 3. ed. Oxford: Oxford University Press, 2006. Cap. 3, p. 53-76.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MOTA, J. **A presença do afeto no cenário pedagógico**. Orientador: Inês Maria M. Z. P. de Almeida. 2009. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/2876>. Acesso em: 08 de julho de 2020.

MUYLAERT, C. et al. **Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa**. Revista da Escola de Enfermagem da USP, v. 48, n. spe2, p. 184-189, 2014.

PAIVA, V. L. M. O. Teoria sociocultural. *In*: PAIVA, V. L. M. O. **Aquisição de segunda língua**. São Paulo: Parábola, 2015. cap. 8, p. 127-140.

PAIVA, V. L. M, O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PRETI, Dino (org.). **Análise de textos orais**. 4 ed. São Paulo: Humanitas, 1999.

RICHARDS, J.; RODGERS, T. S. **Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas**. Tradução de José M. Castrillo e Maria Condor. 2. ed. Madrid: Cambridge University Press: 2003.

ROSENBERG, M. B. **Comunicação não-violenta: Técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais**. São Paulo: Ágora, 2006.

SADALLA, A M F. A. **Com a palavra, a professora**. Tese (Doutorado) –Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1997.

SCHUMANN, J. H. The acculturation model for second-language acquisition. *In*: GINGRAS, R. C.(org.). **Second-Language Acquisition & Foreign Language Teaching**. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics, 1978. p. 27-50.

SCHUMANN, J. H. The neurobiology of affect in language. Malden, MA: Blackwell., 1997. p. 27-50.

SCHUMANN, J. H. Perspectiva neurobiológica sobre a afetividade y la metodología en el aprendizaje de segunda lengua. *In*: ARNOLD, J. (ed.). **La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas**. Madrid: Cambridge University Press, 1999. p. 49-62.

TASSONI, E. C. M.; LEITE, S. A. S. Afetividade no processo de ensino: aprendizagem: as contribuições da teoria Walloniana. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 262-271, maio/ago. 2013. Disponível em:

<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/9584>. Acesso em: 20 jan. 2020.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Projeto Político-Pedagógico Institucional da Universidade de Brasília**. Brasília: UnB, 2018. Disponível em: <http://www.dpo.unb.br/images/PPPI%20UnB.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2019.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Curso presenciais**. [2019]. Disponível em: <http://www.unb.br/graduacao/cursos-presenciais?menu=439>. Acesso em 20 out. 2019.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **História**. [2019]. Disponível em: <http://www.unb.br/a-unb/historia?menu=423>. Acesso em 20 out. 2019.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WALLON, H. O papel do outro na consciência do eu. *In*: WEREBE, M.I.G.; NADEL BRULFERT, J. **Henri Wallom**. São Paulo: Ática, 1986. p. 158-167.

ZANELLA, L. C. H. **Metodologia da pesquisa**. 2. ed. Florianópolis: SEaD/UFSC, 2013.

ZEIDNER, M.; MATTEWS, G.; ROBERTS, R. D. **What We know about emotional intelligence**: how it affects learning, work, relationships, and our mental health. Cambridge: The MIT Press, 2009.

*No meio do caminho tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
tinha uma pedra
no meio do caminho tinha uma pedra.
Nunca me esquecerei desse acontecimento
na vida de minhas retinas tão fatigadas.
Nunca me esquecerei que no meio do caminho
tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
no meio do caminho tinha uma pedra.*

(Carlos Drummond de Andrade)

POSFÁCIO

Comecei esta pesquisa pensando nas inquietações do meu coração e da minha mente sobre a sala de aula e de como alguns professores conseguiam se tornar tão marcantes na vida de seus alunos, muito além das questões de aprendizagem, em um sentido que lhes impactava de forma tão genuína a ponto de se tornarem inesquecíveis em suas memórias.

Nessa jornada, encontrei muitas pedras. Em algumas eu tropecei, em outras construí um alicerce para que, passo a passo, eu pudesse caminhar por esta pesquisa. Mas uma estrada não se constrói sozinha. Enquanto levantava minhas pedras, minha orientadora Kyoko Sekino me ajudava a cimentar o caminho por onde eu iria andar, sempre ao meu lado, apoiando minhas decisões, compreendendo minhas falhas e colocando flores pela estrada, transformando a trajetória acadêmica em um lugar onde eu me sentia bem em estar. E foi nesse caminhar que passei de uma professora inquieta e curiosa e me tornei uma pesquisadora.

Inicialmente meus anseios me fizeram refletir sobre como as crianças se sentiam afetadas, posteriormente como os professores universitários poderiam ser afetivos, porém com a Pandemia e as mudanças que ela trouxe para nossas vidas, as pedras alicerçadas me fizeram retornar ao meu lugar de afeto, onde me constitui como professora: um dos CILs do DF. Mas nesse retorno, agora eu tinha um novo olhar, não apenas o meu, agora pelas lentes dos meus colegas de trabalho, os quais gentilmente me acolheram em suas salas de aulas virtuais. E ali eles me receberam não como uma intrusa, mas como alguém com quem poderiam partilhar o mais precioso de suas carreiras: a sua prática pedagógica.

E nesse espaço em que fui acolhida, eu cresci. Julián e Amora me mostraram o quanto alguns professores podem ser incríveis e afetivos, mesmo com tantas dificuldades, com tantas mudanças repentinas em suas rotinas e com as suas emoções e sentimentos confusos, fruto de um período de isolamento social causado pela Pandemia da COVID-19. Percebi pelos relatos dos dois professores em suas narrativas e entrevistas que não foi fácil para eles reinventarem suas práticas pedagógicas em tão pouco tempo e em uma época de tantas incertezas que a vida trazia. Porém, eles estavam lá para seus alunos, prontos para ressignificar suas práxis, não apenas com os conteúdos programáticos de uma unidade, mas com toda atenção, cuidado, respeito e zelo para com eles. A cada aula que eu observava, gerava em mim um sentimento de admiração e apreço pelos meus participantes de pesquisa.

Finalizo esta dissertação na esperança de que venha contribuir para a reflexão de outros professores quanto as suas práticas em sala de aula e os seus relacionamentos interpessoais com os alunos, em um intuito de propiciar uma aprendizagem de línguas estrangeiras mais eficaz.

APÊNDICE A – Carta de autorização - CIL



Universidade de Brasília – UnB
 Instituto de Letras – IL
 Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET
 Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PPGLA
 Pesquisadora: Mayara Wanneschka Neves Ferreira Santos
 Orientador: Prof. Dra. Kyoko Sekino

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Sou aluna do curso de **Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília** e venho solicitar a autorização para executar a coleta de dados referente a minha pesquisa neste Centro Interescolar de Línguas.

Ressalto que os instrumentos utilizados serão: notas de campo a partir de observação de aulas virtuais; narrativa oral; e entrevista que serão desenvolvidos com duas professoras desta unidade que estão realizando aulas online. Aos estudantes aplicarei questionário aberto e fechado. Os dados são relativos ao ano letivo de 2020 que, em razão da pandemia da COVID-19, foi encerrado no final de janeiro de 2021.

Destaco que o anonimato das participantes da pesquisa será mantido e que a participação é voluntária.

Certa de sua compreensão, desde já agradeço.

Assinatura do/da gestor/a

Assinatura do/da pesquisador/a

Brasília, _____ de _____ de _____

APÊNDICE B – Carta de autorização – EAPE



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL
SUBSECRETARIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA
DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO - EAPE



Memorando Nº 058/2020 – EAPE

Brasília, 06 de outubro de 2020.

Para: **Coordenação Regional de Ensino do Plano Piloto**

Assunto: Autorização para realização de pesquisa

Senhor(a) Diretor(a),

Encaminhamos autorização de solicitação de pesquisa de **MAYARA WANNESCHKA FERREIRA SANTOS**, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília – UnB.

Salientamos que a autorização final da coleta dos dados na escola, com profissionais e alunos, dependerá do aceite do(a) gestor(a) da unidade ou setor objeto da pesquisa. Nas pesquisas que envolvam profissionais e alunos é necessário cumprir os princípios que norteiam a Resolução CNS nº466/2012 e, quando for o caso, observar os requisitos normativos do Programa de Pós-Graduação da Instituição de Ensino Superior.

Atenciosamente,

DANILO LUIZ SILVA MAIA

Matricula 181.204-1

DIRETOR

Diretoria de Organização do Trabalho
Pedagógico e Pesquisa – DIOP/EAPE

APÊNDICE C - Termo de consentimento livre e esclarecido



Universidade de Brasília – UnB
 Instituto de Letras – IL
 Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET
 Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PPGLA
 Pesquisadora: Mayara Wanneschka Ferreira Neves Santos
 Orientadora: Profa. Dra. Kyoko Sekino

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado/a a participar da pesquisa “Ações de afeto no ensino-aprendizagem de língua espanhola no contexto de ensino remoto”, de responsabilidade de Mayara Wanneschka Ferreira Neves Santos, estudante do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, e orientada pela professora doutora Kyoko Sekino. O Objetivo desta pesquisa é esclarecer as ações afetivas demonstradas em sala de aula, no contexto de ensino remoto, por professores de língua espanhola de um determinado centro de línguas de Brasília, que constam na relação professor-aluno e como essas práticas intervêm na aprendizagem destes. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que a sua identidade não será divulgada, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, narrativas orais, entrevistas, observações e gravação de aula (caso o participante autorize) ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de entrevista, narrativa oral e observação das aulas. É para esses procedimentos que você está sendo convidado/a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco, sendo reservado seu total anonimato.

Espera-se com esta pesquisa a reflexão sobre como os conceitos de afetividade se aplicam em sala de aula e como eles refletem no processo de ensino-aprendizagem.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (61) 98195-3992 ou pelo e-mail mayara.santos@edu.se.df.gov.br

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de defesa de dissertação, sendo publicados posteriormente na comunidade científica.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você

Assinatura do/a participante
 Nome completo:

Pseudônimo pelo qual gostaria
 de ser identificado na pesquisa:

Assinatura da pesquisadora
 Mayara Wanneschka Neves Ferreira Santos

Brasília, ____ de _____ de 2020

APÊNDICE D – Roteiro para Entrevista

Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Letras – IL
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PPGLA
Pesquisadora: Mayara Wanneschka Ferreira Neves Santos
Orientadora: Profa. Dra. Kyoko Sekino

ENTREVISTA

1. Qual sua formação acadêmica?
2. Além de espanhol, você tem proficiência em outras línguas?
3. Qual sua língua materna? E segunda língua ou língua estrangeira?
4. Em sua família, há outras pessoas que falam mais de um idioma?
5. O que o motivou a escolher a Licenciatura como profissão?
6. Você está satisfeito com sua escolha?
7. Qual sua experiência profissional?
8. Há quantos anos exerce a profissão?
9. Já teve alguma vivência em algum país cuja língua materna seja o espanhol?
10. Durante sua formação na graduação, você se lembra de algum professor que tenha impactado de modo diferente sua vida acadêmica?
11. Quanto tempo durante a semana você dedica para o planejamento de aulas?
12. Houve mudanças em sua forma de planejamento de aulas no ensino remoto?
13. Como é processo de elaboração de suas aulas?
14. Dentro do seu cronograma semestral, há flexibilidade?
15. Quais os critérios que você utiliza na escolha da abordagem de ensino?
16. Quais são os maiores desafios que você encontra para ensinar espanhol para alunos brasileiros?
17. Você identifica alguma diferença no perfil de aprendizagem entre alunos no ensino presencial e no ensino remoto?
18. Quais fatores você considera fundamentais para que haja aquisição de linguagem?
19. Como você acredita que deve ser o ambiente da sala de aula virtual de segunda língua (ex. plataforma virtual, cenários do meet, entre outros)?
20. Como você define um bom professor?

APÊNDICE E – Roteiro para narrativa oral

Universidade de Brasília – UnB
 Instituto de Letras – IL
 Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET
 Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PPGLA
 Pesquisadora: Mayara Wanneschka Ferreira Neves Santos
 Orientadora: Profa. Dra. Kyoko Sekino

NARRATIVA ORAL

Prezado professor (a),

Propomos com a narrativa oral um momento de reflexão sobre o período da pandemia e como foi sua trajetória e adaptação em relação ao ensino remoto. Para isto, queremos que revise em sua memória como eram as aulas no modo presenciais e de que maneira elas se transformaram para o ensino remoto.

Busque recordar quais foram os sentimentos e emoções que surgiram durante esse processo e se eles permanecem ou se eles se modificaram a ponto de influenciar em sua prática docente.

Pedimos que grave um áudio contando-nos sobre esse período, respondendo o possível percurso abaixo. Lembrando que é apenas um modelo e que as perguntas não precisam ser respondidas na ordem, nem responder a todas. Caso se recorde de alguma informação que julgue pertinente, não hesite em dividi-la.

Roteiro para narrativa:

- Como eram suas aulas presenciais;
- No primeiro momento como se sentiu em relação a suspensão das aulas;
- Do que sente mais falta das aulas presenciais;
- Quais os maiores desafios que enfrentou no início das aulas remotas;
- Tinha facilidade no uso das ferramentas tecnológicas;
- Inicialmente quais foram as ações que desenvolveu para engajar o aluno nesse novo contexto a participar das aulas mediadas por tecnologia;
- Quais foram as ações que tomou para os alunos que não tinham acesso aos meios tecnológicos;
- Como é produzido o material impresso;
- Como foi a avaliação nesse período;

- Quais mudanças percebeu em sua prática pedagógica;
- Quais são os pontos positivos da aula remota;
- Quais são os pontos negativos da aula remota;
- Como tem percebido o processo de aprendizagem dos alunos;
- Quais estratégias utilizou para motivar a continuidade da participação no meet, visto a não obrigatoriedade;
- Teve alguma experiência marcante durante o ensino remoto;
- O que pretende levar dessa experiência para quando voltarem as aulas presenciais;
- Como se sente hoje em relação ao ensino remoto;
- Durante esse período, sofreu alguma perda familiar;
- Precisou se ausentar em algum momento por questões relacionadas à saúde;
- Quais foram as principais mudanças na rotina;
- Percebeu algum sintoma de estresse ou outra doença relacionada.

APÊNDICE F – Perfil dos alunos



Universidade de Brasília – UnB
 Instituto de Letras – IL
 Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET
 Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PPGLA
 Pesquisadora: Mayara Wanneschka Ferreira Neves Santos
 Orientadora: Profa. Dra. Kyoko Sekino

Perfil dos alunos da turma

1. **Sexo:** () Fem. () Mac. () Prefere não declarar
2. **Idade:** _____
3. **Apelido escolhido no termo de consentimento:** _____
4. **Além do espanhol? Quantos idiomas você fala?**
 () Nenhum () 1 () 2 () 3 () 4 ou mais
5. **Por que você escolheu estudar espanhol como língua estrangeira?**

Sobre aquisição de línguas

1. Como você descreveria seu nível de proficiência em língua espanhola?

() A1 e A2 – Usuários “Básicos” da língua: Conseguem compreender expressões cotidianas e falar sucintamente sobre sua vida pessoal. Conseguem interagir com falantes da língua de maneira simples, desde que falem claramente e pausadamente.

() B1 e B2 – Usuários “Independentes” da língua: Conseguem entender textos complexos sobre temas abstratos, incluindo algum específico sobre sua área de conhecimento. Conseguem se comunicar com nativos sem muito esforço de nenhuma das partes, incluindo comunicação por escrito e criação de diversos tipos de texto.

() C1 e C2 – Usuários “Proficientes” da língua: Conseguem entender e usar a língua de maneira espontânea e eficaz em diferentes áreas (social, profissional, acadêmica).

2. Dos fatores abaixo, quais você considera que podem influenciar para a aquisição de língua espanhola

	Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante	Não sei responder
Ambiente de sala de aula.					
Instruções do professor.					
Livro didático.					
Recurso online de estudo.					
Colegas de sala.					
Sua autoestima.					
Sua motivação.					
Sua autoconfiança.					
Sua rotina de estudos fora de sala de aula.					
Sua condição familiar e socioeconômica.					

3. Dos elementos abaixo, como você classificaria a importância deles para um bom convívio em sala de aula virtual, no ensino remoto?

	Nada importante	Pouco Importante	Importante	Muito importante	Não sei responder
Respeito ao professor.					
Respeito aos colegas.					
Assiduidade.					
Pontualidade.					
Respeitar as regras de netiqueta (microfones, câmera aberta)					
Interagir virtualmente com os colegas e professor					

Sobre os aspectos que definem um bom professor

1. O que você considera como características fundamentais para ser um bom professor?

	Nada importante	Pouco Importante	Importante	Muito importante	Não sei responder
Ter domínio sobre conteúdos gramaticais.					
Ter domínio na oralidade					
Ter domínio na parte escrita.					
Ter domínio de aspectos socioculturais do idioma.					
Saber adequar os conteúdos às demandas da sala.					
Explicar de forma compreensível.					
Ter empatia, demonstrando bom relacionamento com seus alunos.					
Fazer concessão.					
Saber auxiliar os alunos em suas dificuldades.					
Saber lidar com os conflitos em sala de aula.					
Diversificar o uso de materiais em sala de aula.					
Ter respeito ao se dirigir aos seus alunos.					
Preparar os alunos para as avaliações.					
Dar feedback após as avaliações.					

Aspectos relacionados ao curso.

1. Como você considera a organização do ambiente virtual da sala de aula?

() Nada organizado.

- Pouco organizado.
- Organizado.
- Muito organizado.
- Não sei responder.

2. Você se sentia à vontade aulas via meet?

- Nada à vontade.
- Pouco à vontade..
- Á vontade..
- Muito à vontade.
- Não sei responder.

3. Em relação a quantidade de atividades postadas, como você considera:

- Insuficiente.
- Pouca.
- Regular.
- Boa
- Excelente.

4. Como as frases abaixo representam a sala de aula desta disciplina, ainda que em ambiente remoto?

Nas	Nunca	Às vezes	Sempre
Podemos nos expressar com tranquilidade, sem interrupções de colegas ou do professor.			
Sempre que preciso me expressar na língua espanhola me sinto julgado pelos colegas ou pelo professor mesmo remotamente.			
O professor nos deixa à vontade para sanar nossas dúvidas.			
Quando tenho dúvidas, prefiro perguntar aos meus colegas, via WhatsApp por exemplo, ao invés do professor.			
O professor responde com paciência aos nossos questionamentos.			
O professor se dirige de forma ríspida aos alunos.			
Sempre que é possível, o professor faz algumas concessões para auxiliar a turma.			
As explicações do professor são claras.			
As explicações do professor são objetivas.			
Quando há dúvidas dos alunos, o professor se empenha em buscar outras estratégias de ensino para auxiliar aos estudantes.			
O professor diversifica a aulas via meet trazendo vídeos, textos, power points que possam nos auxiliar a compreender o conteúdo.			
Os critérios das avaliações das atividades postadas são bem pré-estabelecidos.			
Nos sentimos tranquilos ao entregarmos atividades.			
Quando o professor nos corrige via meet, não nos sentimos constrangidos.			
As aulas são entediantes.			
O professor demonstra, através de suas atitudes, preocupação com a aprendizagem dos alunos.			
O professor nos incentiva a buscar outras maneiras de adquirir a proficiência na língua espanhola.			

5. Como você classificaria a relação interpessoal entre o professor desta disciplina e seus alunos, neste formato remoto.

- Ruim

- () Mediana.
- () Boa.
- () Excelente.
- () Não sei responder.

6. Em relação ao professor da disciplina, como você o descreveria (considerando aspectos como linguísticos, competência, relação interpessoal com os alunos)?

7. Como você descreveria a sua experiência neste semestre?



APÊNDICE G – Transcrição da entrevista - Julián

Universidade de Brasília – UnB
 Instituto de Letras – IL
 Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET
 Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PPGLA
 Pesquisadora: Mayara Wanneschka Ferreira Neves Santos
 Orientadora: Profa. Dra. Kyoko Sekino

ENTREVISTA

3 **Perg 1 - ENTREVISTADOR:** éh... entrevista gravada dia vinte e oito com o
 4 primeiro participante... éh... Julián... Julián... qual a sua formação acadêmica?...

5
 6 **JULIÁN:** bom... eu estudei letras... dupla licenciatura português-espanhol... no
 7 centro unificado de ensino de Brasília UniCEUB néh... ahn... há muitos anos
 8 atrás... mais de vinte anos atrás... depois... antes de me formar eu passei no
 9 concurso da secretaria de educação pra professor de português... fiquei ((ruídos
 10 externos)) atuando... dois anos e meio como professor de português... depois fiz
 11 outro concurso na mesma secretaria pra professor de espanhol... passei
 12 também... e fiquei ainda um ano com as duas li/ matrículas... português-
 13 espanhol... e depois decidi deixar o português e me dedicar somente... a ao
 14 espanhol... nesse íterim eu decidi fazer uma pós graduação na... Pontifícia
 15 Universidade Católica de Minas... a PUC... Minas... para o programa Prepes...
 16 que é programa de especialização para professores de ensino superior... néh...
 17 a especialização se chamava... especializa/... curso de especialização em língua
 18 espanhola... que como eu tinha feito uma dupla licenciatura... eu não era
 19 especialista em língua espanhola néh... eu tinha licenciatura em português... ou
 20 seja era habilitado pra dar aula de português e de espanhol... e na pós graduação
 21 eu me senti... realmente especializado só no espanhol... e foi uma especialização
 22 muito bem feita... graças a Deus... e foi daí que começaram os meus estudos
 23 acadêmicos... néh... de éh... estudos acadêmicos... depois da pós-graduação que
 24 eu terminei ...no ano seguinte... eu tentei uma bolsa... pelo Instituto Cervantes de
 25 São Paulo para fazer um máster... néh semipresencial... na Espanha... éh::...
 26 junto a Universidade Internacional Menendez Pelayo... então era uma parceria
 27 entre o Instituto Cervantes de São Paulo e a universidade Menendez Pelayo... fiz
 28 o máster... terminei em dois mil e seis...e no ano seguinte... defendi néh no
 29 Instituto Cervantes do Rio de Janeiro em dois mil e seis... inclusive a professora
 30 Maria Luiza Ortíz foi minha orientadora... que ela também foi professora desse

31 programa... e no ano seguinte eu tentei uma bolsa de doutorado... e ganhei...
32 aliás eu vinha tentando já bolsa de doutorado... e não conseguia... mas no em
33 dois mil e sete eu consegui... para a Universidade de Granada... fu/ função
34 doutorado em didática da língua e literatura... e terminei em dois mil e onze néh...
35 aí depois disso resolvi tirar um ano sabático... eu estava muito doente com minha
36 saúde um pouco afetada... muito cansado... e resolvi ficar alguns anos mais na
37 Espanha néh... e quando da minha volta... eu retornei a secretaria de educação...
38 como professor de espanhol... já dei aula em outras faculdades também...
39 particulares... já dei aula na::... bom... já tô falando já da do profissional néh... é::
40 na no IFB como professor substituto... dei aula na época na FAJESU como
41 professor de língua espanhola... dei aula um semestre no ICESP e na Faculdade
42 Michelangelo... também tudo com cursos de letras espanhol... exceto no...na
43 FAJESU foi com secretariado executivo bilíngue...

44 **Perg 2 - ENTREVISTADORA:** além do espanhol você tem proficiência em outras
45 línguas?...

46 **JULIÁN:** bom... sim... aliás... eu estudei... antes do espanhol eu estudei inglês
47 néh... estudei fiz o curso lá no CILT... CILT Taguatinga... curso completo com
48 seis anos e meio... sai proficiente... depois fiquei um tempo sem estudar inglês...
49 porque foi quando eu me dediquei mais a me especializar como professor de
50 espanhol... então eu deixei um pouco de lado o inglês que o espanhol na
51 realidade foi minha terceira língua... não foi minha segunda... foi a minha terceira...
52 e:: deixei o inglês... então agora recentemente tem uns cinco... seis anos.. eu
53 retornei a estudar um pouco inglês... mas assim... de uma maneira mais amena
54 néh... fazendo revisões... já vi que esqueci muita coisa mas eu ainda continuo
55 estudando néh... eu tenho fluência assim... éh em nível de comunicação básica...
56 eu tenho nível B um já comprovado... fiz o:: uma prova... eu tenho nível B1...
57 estou tentando o nível B dois... o francês eu comecei a estudar... mas eu ainda
58 não tenho muita fluência no francês... eu eu fiz ah... já estudei ano
59 passado...agora retomei de novo... agora estou voltando a estudar francês...

60 **Perg 3 - ENTREVISTADORA:** qual a sua língua materna?...

61 **JULIÁN:** português... do Brasil...

62 **Perg 4 - ENTREVISTADORA:** e segunda língua?...

63 **JULIÁN:** a segunda língua como eu disse foi o inglês... e a terceira o espanhol...

64 **Perg 5 - ENTREVISTADORA:** e em sua família há outras pessoas que falam
65 mais de um idioma?...

66 **JULIÁN:** sim... eu tenho alguns primos néh... que depois que viram que eu me
67 esforcei muito estudando línguas eles se motivaram também... que eu tenho
68 alguns primos... ah:: a Tatiane... e a Laura que é filha da Tatiane... estudou

- 69 também inglês... e:: a Tatiane parece que está estudando francês agora...
- 70 Cristiane também estudou inglês... tenho uns três primos que que estudaram
- 71 inglês...
- 72 **Perg 6 - ENTREVISTADORA:** e algum espanhol?...
- 73 **JULIÁN:** espanhol também... mas pararam no básico... não avançaram...
- 74 **Perg 7- ENTREVISTADORA:** o que o motivou a escolher a licenciatura como
- 75 profissão?...
- 76 **JULIÁN:** na realidade é o que todo mundo diz néh... não fui eu que escolhi a
- 77 licenciatura...como que a licenciatura me escolheu... eu na época do vestibular
- 78 eu tava muito em dúvida que carreira escolher néh... eu pensei em fazer
- 79 veterinária... mas aqui em Brasília não tinha curso de veterinária... eu teria que ir
- 80 pra outro estado... e eu não tinha maturidade suficiente pra morar sozinho ainda
- 81 com dezessete anos... e:: ahn... em embaralhei a possibilidade de fazer direito...
- 82 de fazer administração hospitalar... mas durante o processo de preparação para
- 83 o vestibular... eu... eu via que... todos os meus professores diziam que eu
- 84 escrevia muito bem... todas as minhas redações eram excelentes comparadas
- 85 com os meus colegas vestibulandos... vi que minhas redações as notas eram
- 86 altíssimas... dos meus colegas um fracasso... eu vi... bom... já que tenho essa
- 87 facilidade pra escrever... e eu gosto... que eu já tinha pensado em fazer letras e
- 88 depois desisti da ideia... não vou retornar a minha primeira intenção... de fazer
- 89 letras... investi e não me arrependi... fiz letras... cursei letras... e foi... eu digo que
- 90 é a minha vocação mesmo... por isso que eu digo que foi a licenciatura que me
- 91 escolheu néh...
- 92 **Perg 8 - ENTREVISTADORA:** ela que lhe tomou... éh... éh... você está satisfeito
- 93 com a sua escolha?...
- 94 **JULIÁN:** sim... estou satisfeito... e::... antes eu tinha dúvidas com relação a minha
- 95 gratificação... que eu via que a profissão de professor aqui no Brasil era muito
- 96 mal remunerada... néh então eu ficava insatisfeito com relação a remuneração...
- 97 tendo em vista que nosso trabalho é muito duro... é pesado... é um trabalho
- 98 pesado... é um trabalho árduo... de muita muita entrega... então não me sentia
- 99 recompensado... mas depois que eu fui morar no exterior... eu realmente cheguei
- 100 à conclusão que essa esse é o meu caminho... então nesse sentido eu estou
- 101 satisfeito porque eu estou no caminho certo....
- 102 **Perg 9 - ENTREVISTADORA:** como você já respondeu a sete vamos a oito... há
- 103 quantos anos você exerce a profissão?...
- 104 **JULIÁN:** eu comecei a dar aula em noventa e cinco... ok?... depois... em dois
- 105 mil... de dois mil e sete a dois mil e onze... eu parei de lecionar pra poder fazer o
- 106 doutorado... então quando eu morava ainda na Espanha... eu comecei a dar

107 aulas de português... como eu tenho licenciatura em português... português para
108 estrangeiros... a partir de dois mil e onze... eu comecei a retomar as minhas
109 atividades como professor néh... e depois da minha... do meu retorno ao Brasil já
110 como professor de Espanhol...

111 **ENTREVISTADORA:** uhum...

112 **JULIÁN:** (...) então eu tive... de de noventa e cinco para cá... eu tive um
113 parênteses de quatro anos... que foi o período de doutorado...

114 **Perg 10 - ENTREVISTADORA:** no caso... éh... como você já falou... que teve
115 vivência na Espanha... teve algum outro país que você tenha passado... de língua
116 materna espanhola... tenha passado algum tempo em vivência... além da
117 Espanha?...

118 **JULIÁN:** não... não... eu só visitei néh... Portugal... é ali próximo néh... eu
119 passava um fim de semana... passei... fui algumas vezes a Lisboa... fui algumas
120 vezes a Paris... fui uma vez a um congresso de professores de Espanhol... na
121 realidade era um encontro didático de professores de espanhol... éh::... em
122 Berlim... promovido pelo Instituto Cervantes de Berlim... tive na na Itália um fim
123 de semana... também uns três ou quatro dias de passeio... e::... esses foram os
124 países que eu conheci... mas vivência de viver muito tempo não... foram
125 realmente férias curtas...

126 **ENTREVISTADORA:** uhum...e...

127 **JULIÁN:** (...) ou estadas em congressos... néh...

128 **Perg 11 - ENTREVISTADORA:** sim... e na América Latina algum país?...

129 **JULIÁN:** não... na América Latina eu não conheço nenhum país ainda... mas
130 pretendo conhecer... já está nos meus planos... nas agendas... agora não porque
131 nós estamos vivendo a pandemia néh... então eu não sei nem quando eu vou
132 retomar meus planos... mas pretendo visitar a Argentina... Machu Picchu no
133 Peru... Peru... ah não não... sim... estive em Lima... estive em Lima... mas foi um
134 fim de semana também porque vim para o Brasil via Lima... fiz uma... como que
135 se chama... uma conexão em Lima lá... eu tinha uns amigos que são médicos e
136 me hospedaram... eu conheci ali o centro de Lima néh... passei um fim de semana
137 lá... gostei muito... mas assim... pretendo voltar a Lima... mas já falei... a próxima
138 vez Machu Picchu... e o México também... gostaria muito de conhecer o México...
139 **Perg 12 - ENTREVISTADORA:** éh... durante sua formação na graduação... você
140 se lembra de algum professor... que tenha impactado éh... de um modo diferente
141 sua vida acadêmica?...

142 **JULIÁN:** sim... no caso do espanhol foi a professora Irene (Becker)... foi uma
143 professora peruana... inclusive ela era na época... precursora do ensino de
144 espanhol aqui em Brasília... não existia quase professor de espanhol... ela foi das

145 pioneiras néh... ela teve uma formação muito boa no Peru... ela parece que
146 estudou história... ela fez mestrado lá... ganhou uma bolsa pra vim fazer
147 doutorado... aliás mestrado no Rio Grande do Sul... fez um mestrado lá... depois
148 veio fazer outro mestrado na UNB... aí se casou... ficou por aqui mesmo... teve
149 seus filhos... e montou a vida dela aqui no Brasil néh... mas ela era uma
150 professora... que me influenciou no sentido de que... ela se entre/ se entregava
151 de corpo e alma para a profissão... você sentia nas aulas dela que... ela vivia...
152 aquela profissão... não só a língua espanhola que era a língua materna dela não
153 era tão difícil pra ela... mas a questão didática néh... como ela lidava com as
154 questões complicadas no... vamos dizer assim... os conflitos néh na sala de aula...
155 então ela pra mim foi um espelho nesse sentido... não só da língua espanhola
156 mas também didaticamente... da de outras disciplinas... sim tive... talvez... a
157 professora Dalva... que era professora de didática muito boa também na
158 faculdade... éh... tive alguns professores... mas assim não lembro bem de
159 nomes... mas eu lembro bem da professora Irene... da professora Dalva... me
160 influenciaram... ahn... e talvez a professora Maria Vitória que era de literatura...
161 que era uma professora muito exigente... eu morria de medo dela ((risos))...
162 porque toda aula a gente tinha uma avaliação néh... e ela era muito exigente...
163 mas eu via assim uma disciplina... ela era uma professora disciplinada... e isso
164 para o professor acho muito importante... professor seja disciplinado e possa...
165 imprimir isso também nos alunos... néh...
166 **Perg 13 - ENTREVISTADORA:** e de algum modo negativo?... você não precisa
167 citar nomes... tem algum que... que você pensou que não gostaria de se
168 espelhar?...

169 **JULIÁN:** algum professor?...

170 **ENTREVISTADORA:** sim... ()...

171 **JULIÁN:** ah sim... sim... tive... mas não na graduação... isso foi na época do
172 ensino médio... aliás do ensino fundamental... tive um professor de geografia
173 chamado Marúcio... esse é o homem era o cão chupando manga (...)
174 ((uma fala de terceiro))

175 **ENTREVISTADORA:** bom dia...

176 **JULIÁN:** (...) pra você ter uma ideia... bom dia...

177 **ENTREVISTADORA:** uhum...

178 **JULIÁN:** olha... ele era um professor que... primeiro lugar... ele não dava aula...
179 sim... pra dizer aula aula expositiva como o aluno entende que é uma aula... ele
180 deu primeiro dia de aula que eu lembro... ele foi graças a Deus... professor só um
181 ano... de geografia... no primeiro dia de aula ele foi muito bom... levou trouxe uma
182 aluna pra frente da turma... exemplificou ali as linhas imaginárias do Equador...

183 Trópico de Câncer... com as linhas do corpo... da aluna... só que... nas outras
184 aulas ele só sabia exigir... ele (gaguejo) adotou um livro... todos tínhamos que
185 comprar... isso escola pública... exigia que todos comprassem o livro... e era
186 assim... vamos ler para a próxima aula de tal página a tal página... e fazer os
187 exercícios... na aula seguinte ele corrigia os exercícios... e demandava mais
188 leitura... e mais correção... era só isso... mas aula aula mesmo que a gente
189 entende de aula... ele não aportava nada... e as au/ as provas dele eram
190 difíceis... e eram assim... olha minha aula é assim... pode ser aula e pode ser
191 prova... então vocês têm que estudar todo dia... então a gente às vezes era pego
192 de surpresa... porque você estudava... mas você não estudava com aquele afinco
193 de que vai ser uma prova... néh... ele falou que a obrigação do aluno era de
194 estudar todo dia... não podia essa história de você estudar só para a prova...
195 então... eu fiquei muito decepcionado porque eu sempre estudava pra aula dele...
196 porque eu não sabia se ia ser aula ou se ia ser prova... mas mais ou menos a
197 gente deduzia por exemplo... quando ele terminava de corrigir um questionário...
198 ele falava... próxima aula pode ser prova... mas acontece que ele deu uma prova
199 sem corrigir o questionário... e foi surpresa eu não tinha estudado assim muito...
200 aí tirei uma nota baixa... fiquei muito triste... depois recuperei lógico... mas eu
201 sempre fui bom aluno com ele... sempre nas apresentações eu tirava dez... ele
202 gostava muito de botar o aluno pra apresentar trabalho... e era muito rígido nas
203 notas... ele exigia que o aluno não lesse absolutamente nada... tinha que falar
204 tudo de cór... e o aluno que lesse já sabia que menos... mais de sete ele não ia
205 tirar... néh... e era muito exigente... muito exigente... e eu vi histórias desse
206 professor... de que ele já tinha fama não só na escola mas nas redondezas... que
207 na época da entrega de notas... isso nos anos oitenta néh... final dos anos
208 oitenta... oitenta e nove pra ser bem preciso... ele levava até uma arma que ele
209 guardava numa gaveta da mesa... pro pai que quisesse afrontá-lo... questioná-
210 lo... ele tinha uma arma pra enfrentar o pai...

211 [

212 **ENTREVISTADORA:** meu pai ((impressionada))...

213 **JULIÁN:** (...) eu achava aquilo absurdo dos absurdos... e graças a Deus... eu só
214 fui aluno dele um ano...

215 **ENTREVISTADORA:** é realmente foi bem traumático essa (...)

216 [

217 **JULIÁN:** muito traumático... eu falei esse é o professor que eu nunca quero ser...

218 **Perg 14 - ENTREVISTADORA:** nossa... que bom... quanto tempo durante a
219 semana você dedica pra o planejamento da aula?...

220 **JULIÁN:** muitas horas por dia... porque na realidade a gente tem... no ensino

221 remoto tem uma hora por dia de aula... mas eu já começo a me dedicar já depois
222 do almoço... eu sou do noturno... então já depois do almoço eu já começo a:
223 corrigir as atividades... a preparar as aulas... e agora com o ensino remoto é outra
224 forma de você preparar a aula... você tem que preparar postando néh...
225 atividades... e vídeos... explicações... para que o aluno na sua ausência ele possa
226 aprender de maneira autoaprendizagem néh... éh ele tem ali o meet que não é
227 obrigatório... algumas escolas... dão um meet mas nem é toda semana... às
228 vezes dão dois *meets* pra todas as turmas... lá no CIL onde eu trabalho...
229 convencionou-se a dar um meet... por semana para cada turma de uma hora...
230 mas eu sempre dou um pouquinho mais de uma hora néh... porque eu vejo que
231 é muito pouco... e:: os alunos às vezes têm muitas dúvidas néh... mas eu ainda
232 estou me adaptando a essa forma de dar aula néh... eu não me sinto ainda muito
233 seguro... mas assim... por não me sentir seguro... eu gasto muito tempo e sempre
234 me sinto atrasado com as coisa néh... esse é o problema...

235 **Perg 15 - ENTREVISTADORA:** você acredita que houve mudança na sua forma
236 de planejamento (...)

237 **JULIÁN:** sim...

238 **Perg 15 - ENTREVISTADORA:** (...) nas aulas do ensino remoto?...

239 **JULIÁN:** sim... porque eu não dominava muito essas tecnologias néh... eu já
240 tinha tido contato com... o google... g suíte... com as ferramentas do google...
241 mas nunca usei néh... o máximo que eu fazia era subir fotos néh... alguma coisa
242 assim... o google meet eu já tinha tido alguma experiência... mas eu nunca
243 imaginei que a minha vida girasse em torno daquilo ali... minhas aulas... a minha
244 vida profissional... e eu acho que aquilo... como eu já falei... aquilo demanda
245 muito tempo de preparação... e você que é professor por exemplo... se você tem
246 vinte horas você ganha pra trabalhar vinte horas... mais as coordenações... mais
247 o que você tem corrigir e preparar... e aquilo ali demanda muito mais horas...
248 néh... inclusive têm professores que reclamam que eles não têm fim de semana...
249 não têm feriados... é vinte e quatro horas de dedicação... aluno manda
250 mensagem a qualquer momento... e o problema é esse... que os alunos exigem
251 que você dê uma resposta imediata... e muitas vezes a gente dá... e ainda fora
252 do nosso horário néh... eu... como eu falei... eu me dedico já depois do almoço...
253 mas mesmo assim aluno manda qualquer... de madrugada... vão mandando
254 respostas... e eu também... eu trabalho todo o tempo... eu não me limito só ao
255 período da meu compromisso néh... de trabalho...

256 **Perg 16 - ENTREVISTADORA:** uhum... éh... como é o processo de elaboração
257 das suas aulas?...

258 **JULIÁN:** bom... como é o processo? primeiro vejo a temperatura da turma... das

259 necessidades deles... qual é o nível daquela... porque é muito relativo você falar
260 o aluno tá no E cinco néh... mas geralmente aqueles... não todos os alunos têm
261 o mesmo nível néh... eles estão no E cinco estão nivelados no E cinco ... muitas
262 vezes a turma está um pouco aquém do E cinco ou além néh... dependendo da
263 maioria da turma você vai preparar... tendo em vista por exemplo... a
264 compreensão auditiva se eles dão conta de entender aquela compreensão... se
265 tá no nível que eles realmente possam compreender... se eu posso exigir um
266 pouco mais... ou tenho que exigir um pouco menos... dependendo... da
267 temperatura néh como eu digo... chamo de temperatura... mas do nível real
268 deles... não necessariamente o nível que eles estão mas o nível real... e sempre
269 tem um ou outro que está néh... fora do bojo néh... da maioria... e aí você teria
270 que ter um tratamento especializado com esses alunos... néh... geralmente eu
271 faço assim com esses alunos... eu mando é e-mails ou mensagens particulares
272 néh... pra tratar se for um problema muito grave... pra ver se a gente consegue
273 salvar esse aluno nesse semestre ainda... ou se for um aluno... como aconteceu
274 nesse semestre... muito adiantado para o nível dele... aí eu proporia um teste de
275 nível néh... como tinha um aluno que tinha um nível B um... e estava no E um...
276 no primeiro semestre... aí eu tive que propor um teste de nível porque ele mesmo
277 não se sentia muito confortável naquela turma... e ele foi pro E cinco...
278 **Perg 17 - ENTREVISTADORA:** (...) hum... aquele dessa semana néh?...
279 **JULIÁN:** exatamente...
280 **Perg 18 - ENTREVISTADORA:** uhum... dentro do seu cronograma semestral há
281 flexibilidade?...
282 **JULIÁN:** muita... eu sou o professor que eu dou muita liberdade pro aluno... eu
283 não... não imponho prazos... inclusive às vezes eu acho importante... tem aluno
284 que só faz as coisas se você colocar um limite... mas eu dou muita flexibilidade
285 porque eu acho assim... que o curso em si ele já impõe... a figura do professor já
286 impõe... e eu trato com alunos adultos... não eu não não tenho alunos com menos
287 de dezesseis anos... todos meus alunos já estão já na faculdade... ou já estão
288 trabalhando... talvez eu tenha um ou outro que é a minoria que tenha menos de
289 de/ de dezessete anos... néh... então todos eles são têm um nível de
290 responsabilidade maior... eles conseguem se organizar de forma que o professor
291 não tenha que estar no pé deles... então eu não imponho assim... datas... nem
292 data de entrega nem nada... porque eu sei que eles mesmos pela
293 maturidade...eles têm isso dentro deles... mas ao mesmo tempo têm alunos que
294 mesmo adulto você tem que dar uma um reforço maior... sei que sempre têm
295 exceções néh... mas eu não gosto de ser um professor que está muito no pé... o
296 que às vezes eu eu pego muito no pé... na entrega das atividades... olha gente...

297 eu não dei data de entrega mas você fulano fulano e fulano estão devendo
298 atividades... por favor... quando vocês puderem o mais rápido possível
299 entreguem... porque o semestre já está acabando...
300 [
301 **ENTREVISTADORA:** hum...
302 [
303 **JULIÁN:** eu dou uns avisos... néh... mas eu não imponho assim data limite de
304 entrega de atividades sendo que a (incompreensível)... a secretaria de educação
305 deu um limite x néh... tem professor que adianta esse limite... que dá outros
306 limites... bom... eu eu... é o que eu falei depende da turma também néh... tem
307 turma que às vezes é necessário fazer...
308 **Perg 19 - ENTREVISTADORA:** e em relação aos conteúdos... você acredita que
309 existe essa flexibilidade também?...
310 **JULIÁN:** se a turma tiver um nível muito aquém do nível que elas estão
311 classificadas mesmo... é necessário uma flexibilizada néh... éh... no caso nem
312 tanto de conteúdo mas da exigência desses conteúdos... você pode trabalhá-los
313 de uma forma que os alunos aprendam... porque se você trabalhar um conteúdo
314 que o aluno está muito além do nível dele... ele não vai aprender... além de ser
315 uma tortura pra ele... que já aconteceu isso comigo... eu estar classificado num
316 nível... não de espanhol mas de inglês... em que eu eu me senti totalmente um
317 peixe fora d'água... não conseguia aprender... eu me sentia mal... pra mim toda
318 aula era uma tortura... então quando você vê que a maioria da turma está aquém
319 daquele nível... você... pode trabalhar aquele conteúdo... mas você tem que
320 saber trabalhar... de forma que os alunos possam aprender... porque não tem
321 sentido você... vomitar... como tinha um professor meu que dizia... você vomitar
322 e vomitar conteúdos em cima do aluno... que ele não vai... não vai... digerir aquilo
323 ali... não vai ter tempo de digerir néh... tô usando palavras minhas néh...
324 [
325 **ENTREVISTADORA:** uhum...
326 [
327 **JULIÁN:** eu não gosto de usar termos técnicos assim nessas entrevistas ...
328 **Perg 20 - ENTREVISTADORA:** não... pode ficar à vontade... quais são os
329 critérios que você utiliza na escolha da abordagem de ensino?...
330 **JULIÁN:** bom... os critérios... primeiro critério os objetivos de cada aluno... esse
331 pra é o primeiro critério... porque vocês estão estudando espanhol?... vocês
332 querem fa/... por exemplo... se a maioria quer estudar para viajar... pra fazer
333 turismo... o método comunicativo... uma abordagem comunicativa é ideal néh...
334 totalmente comunicativa... se o aluno está estudando espanhol pra fazer uma

335 prova escrita... no caso do vestibular... um concurso... talvez você use um método
 336 mais gramatical... um enfoque um pouco mais gramatical... fosse o ideal... apesar
 337 de que você pode também misturar néh... um pouco de... porque só gramática só
 338 gramática... eu não sou muito a favor desse tipo de método... se o aluno está
 339 fazendo espanhol estudando a língua estrangeira... que não seja espanhol...
 340 qualquer língua... para um exemplo... éh::... escrever um artigo... ou para cursar
 341 uma faculdade... você vai dar mais ênfase talvez na expressão escrita néh... ou
 342 na escritura... na leitura... então depende do objetivo...

343 **ENTREVISTADORA:** uhum...

344 **JULIÁN:** (...) de cada um...

345 **Perg 21 - ENTREVISTADORA:** quais são os maiores desafios que você encontra
 346 para ensinar espanhol para alunos brasileiros?...

347 **JULIÁN:** bom... dificuldades específicas... talvez você queria dizer?...

348 **Perg 21 - ENTREVISTADORA:** sim... ou até questão comportamental...
 349 também?...

350 **JULIÁN:** não... tem a questão do preconceito com relação ao espanhol... não
 351 digo preconceito entre aspas... porque muitos alunos vão estudar espanhol...
 352 achando que é uma língua... muito fácil... pela similitude que nós temos do
 353 vocabulário néh... depois que ele começa a estudar... você vê que... a gramática
 354 espanhola do português já é uma gramática complexa... você vai estudar
 355 espanhol... você se depara com uma gramática igualmente complexa... ou até
 356 mais por ser uma língua estrangeira... então a dificuldade maior que eu vejo é o
 357 aluno... desestigmatizar o espanhol como sendo uma língua fácil... porque na
 358 realidade ela não é uma lín/... ela não é irmã... ela é irmã do português... mas ela
 359 é uma língua estrangeira... você não está estudando um um uma um dialeto do
 360 português... não... você está estudando uma língua estrangeira... isso o aluno
 361 tem que ter bem claro na cabeça...

362 [

363 **ENTREVISTADORA:** uhum...

364 **JULIÁN:** e com relação à fonética... nós temos essas dificuldades... às vezes os
 365 alunos têm dificuldade de pronunciar... éh... la erre néh... la erre vibrante... éh::
 366 o:: erre é realmente um fonema muito... complicado para alguns alunos... chegam
 367 até a dizer pra mim que... não conseguem pronunciar por mais que tentem... éh::...
 368 vamos ver... outra dificuldade que vejo é a compreensão auditiva... que uma coisa
 369 é você se comunicar... por exemplo no método comunicativo... o aluno adquire
 370 um certo nível de competência comunicativa... ele consegue se comunicar dentro
 371 do vocabulário que ele domina... agora dentro de uma compreensão auditiva...
 372 você tá escutando a dois... três... quatro nativos falando entre si... você

373 compreender a nativos... isso já é... como se diz em espanhol... es otro cantar...
374 es otro cantar totalmente diferente... mesmo às vezes você tendo contato com
375 nativos... um nativo quando vai falar com você... isso eu falo pros meus alunos...
376 eles vão tentar... por exemplo da cultura espanhola... não digo de outras línguas...
377 eles vão tentar modificar o seu discurso pra que seja mais inteligível... uma vez
378 que eles perceberam que você é um... um estrangeiro... néh... então você falando
379 com um nativo você não se emocione tanto achando que você tá fluente na
380 língua... porque você percebe que ele está modificando sua forma de falar pra
381 conversar com você... outra coisa você observar dois nativos falando entre eles...
382 isso é uma dificuldade muito grande... eu eu tive... uma das minhas dificuldades
383 maior como aluno era a compreensão auditiva... porque não é a mesma coisa eu
384 falar com um nativo... tá escutando dois nativos... principalmente no meio
385 tecnológico... um um áudio... que não é a mesma coisa que uma compreensão
386 audiovisual... cê tem todo um contexto audiovisual... você vê os lábios como se
387 movem... a compreensão puramente auditiva é:: um desafio... eu acho... agora
388 leitura já não... leitura... escritura... porque é o que eu falei... dependendo do nível
389 você se comunica dentro do seu... do seu arcabouço vocabular néh... e na leitura
390 é::... a destreza mais fácil para nós brasileiros... porque mesmo quem nunca
391 estudou espanhol... ele lê... e às vezes consegue entender muita coisa... ou
392 talvez quase cem por cento...

393 **ENTREVISTADORA:** uhum...

394 **JULIÁN:** então a leitura é uma das habilidades menos... desafiadora... aí a mais
395 desafiadora para mim e pelas minhas experiências... seria a compreensão
396 auditiva...

397 **Perg 22- ENTREVISTADORA:** uhum... você identifica alguma diferença no perfil
398 da aprendizagem entre os alunos no ensino presencial e no ensino remoto?...

399 **JULIÁN:** perfil de aprendizagem? sim... sim... eu vejo que no ensino remoto... o
400 aluno tem que ser... ter um nível de autonomia muito alto... ele tem que ser um
401 aluno muito autônomo... responsável e disciplinado... porque se não for assim a
402 aprendizagem dele vai ser muito comprometida... porque devido a tanta
403 flexibilidade que nós temos... o aluno pode entregar tudo até o último dia... se o
404 aluno resolver fazer tudo na última semana... ele pode fazer... e pode conseguir
405 fazer... e pode entregar... só que aquilo não corresponde a uma aprendizagem
406 efetiva... você fazer tudo em uma semana... não é a mesma coisa de você fazer
407 as atividades ao longo do semestre durante várias semanas néh... então... é o
408 perfil é esse... eu acho que o aluno... nem todo aluno está preparado para o
409 ensino remoto...

410 **ENTREVISTADORA:** uhum...

411 **JULIÁN:** (...) nós estamos obrigados a isso... devido as circunstâncias... mas
412 acho que um aluno... é:: fazer um curso total... completo... remotamente... ele tem
413 que ter algumas características néh... algumas... algum perfil específico néh...
414 como eu falei... ele tem que ser muito autônomo... tem que ser muito responsável
415 e disciplinado... e com compromisso com o curso néh... porque se ele levar
416 assim... ah hoje eu posso... hoje eu não posso... não tiver uma disciplina... isso
417 vai ser muito comprometedor para a aprendizagem dele logicamente...

418 **Perg 23 - ENTREVISTADORA:** você percebeu essa diferença em... nas suas
419 turmas?...

420 **JULIÁN:** percebi... e comigo mesmo como aluno de francês...

421 **ENTREVISTADORA:** uhum...

422 **JULIÁN:** (...) sou aluno de francês... eu vejo que a minha aprendizagem
423 remotamente... não é a mesma... de um ensino presencial... eu noto claramente...
424 [

425 **ENTREVISTADORA:** uhum...

426 **JULIÁN:** (...) isso pra mim eu tenho tido uma grande deficiência com a minha
427 aprendizagem no francês... porque... devido eu dar mais importância as minhas
428 responsabilidades profissionais... néh eu fico sempre deixando o francês pra
429 depois... pra depois... pra depois... e vejo que sobra-se muito pouco tempo... para
430 o francês no final... no frigidar dos ovos néh... vamos dizer assim... então eu tô me
431 sentindo um pouco prejudicado por isso... porque eu trabalho demais... como
432 professor de ensino remoto agora néh... e como aluno eu não estou tendo... ah::
433 muito tempo devido a essa toda flexibilização... todo esse contexto néh... que ao
434 mesmo tempo éh... se não houvesse toda essa flexibilização eu já tinha desistido
435 também... são os dois lados da es/ da faca... éh faca de dois gumes...
436 [

437 **ENTREVISTADORA:** faca de dois gumes...

438 **JULIÁN:** (...) se eu não tivesse essa flexibilização eu já tinha desistido com
439 certeza do francês... pelo menos nesse período remoto... e ao mesmo tempo...
440 eu vejo que... eu eu conseguindo... não vou ter o mesmo nível... o mesmo
441 rendimento que eu tivesse no ensino presencial...

442 **Perg 24 - ENTREVISTADORA:** quais fatores você considera fundamentais para
443 que haja aquisição da linguagem?...

444 **JULIÁN:** aquisição?... você tá falando aquisição e não aprendizagem néh? ...

445 **ENTREVISTADORA:** isso...

446 **JULIÁN:** em contraposição à aprendizagem...

447 [

448 **ENTREVISTADORA:** uhum...

449 **JULIÁN**: aquisição... no sentido de aquisição... seria aquisição da competência
450 comunicativa néh?...

451 **ENTREVISTADORA**: isso...

452 **JULIÁN**: da língua que ele se éh propôs a estudar... então seria a questão dele
453 focar em situações reais... néh... da língua... da da convivência... do dia a dia...
454 situações reais... ele procurar si/ simulações de situações reais no dia a dia...
455 que se ele está num país que não é... não de imersão... contexto de imersão... é
456 mais difícil néh ele adquirir... mas não é impossível néh... ele vai... por exemplo
457 eu recomendaria ele... assistir televisão na língua espanhola... ler tudo que ele
458 fosse ler... jornais néh... materiais autênticos... programas de televisão... jornais...
459 online néh... procurar fazer amigos de outros países... que hoje em dia é muito
460 fácil... antigamente na minha época isso era impossível praticamente... cê ter um
461 amigo de outro país assim do nada... hoje em dia com as redes sociais... com
462 tudo isso... não é tão difícil... você fazer um amigo... se comunicar pelo menos
463 por escrito... com esse nativo... então procurar ter contato com nativos...
464 programas reais de televisão... filmes... progra/ séries néh... éh::... se possível
465 fazer viagens a algum país que fale espanhol... não precisa você passar um mês
466 fora... você pode fazer uma pequena viagem... algum país vizinho... Paraguai ...
467 que tá aqui próximo... Peru... Buenos Aires... não fica tão caro... não precisa você
468 ir à Europa... à Espanha... temos aqui países vizinhos que você pode ir até de
469 ônibus néh... eu já tive propostas de excursão pra ir a Machu Picchu de ônibus
470 que néh... é mais sacrificado néh... mas é mais barato néh... não ficaria tão caro...
471 então é um esforço do aluno néh... ele teria que investir... nesse esforço pra
472 poder... ter mais contato possível com nativo...com situações reais... materiais
473 autênticos....

474 **Perg 25 - ENTREVISTADORA**: uhum... éh::... como você acredita que deve ser
475 o ambiente de sala de aula virtual de segunda língua... da plataforma... da própria
476 aula no meet... você acha que faz algum tipo de... alguma diferença... o ambiente
477 virtual... nessa nova aspecto de ensino remoto?...

478 **JULIÁN**: como deve ser o ambiente de de sala virtual?... éh o que você vê néh
479 na tela na tela?... éh o cenário néh... sim seria alguma coisa que lembre talvez a
480 língua... por exemplo... no meu caso eu sempre coloco ali um moinho de vento
481 néh... um leque... alguma coisa que lembre néh... éh éh alguma coisa da cultura
482 néh... do espanhol... pensei até em colocar um... cartaz néh... escrito espanhol...
483 ou uma paisagem... talvez eu faça agora pra janeiro néh... porque a gente tá de
484 reforma lá em casa então... tá tudo de perna pro ar ((risos))... mas o ambiente
485 tem que ser uma coisa agradável pro aluno... vou colocar... talvez eu faça uso de
486 algum ícone... ou ou alguma figurinha... ou ou ilustrações néh... ou seja alguma

487 coisa atrativa... não seja simplesmente a letra preto no branco... ali na tela do
488 computador... que já é um ambiente frio néh... você... o ensino remoto já é já é
489 um meio frio de aprendizagem... muito frio... e o meet vem pra amenizar um
490 pouco essa frieza néh... e também as atividades como foi foi proposto no curso
491 pra nós professores... quando a gente for elaborar uma atividade... que seja uma
492 atividade atrativa... bonita... num template... usando infografias... não colocar
493 aquela coisa PRÉ-histórica néh... de colocar letras e números preto no branco...
494 que seja uma coisa atrativa... que o aluno se motive... cê sabe que a imagem
495 motiva muito néh... chama muito a imagem... como diz aquele ditado... às vezes
496 uma imagem fala mais do que mil palavras...eu não tô cem por cento de acordo
497 com isso... mas eu concordo que a imagem ela atrai muito... então usar mapas...
498 i:magens de paisagens... da cultura... da língua que você tá ensinando... no caso
499 do espanhol... éh::... progra/... vídeos... eu gosto muito de trabalhar vídeos nas
500 minhas aulas... sempre eu coloco um pequeno vídeo... isso nas reuniões de meet
501 néh claro... mas na plataforma também eu coloco vídeos que eu não trabalhei no
502 meet... pra que o aluno tenha contato com nativos... geralmente são vídeos
503 gravados por nativo... eu prefiro até que um vídeo gravado por mim que não sou
504 nativo... porque durante o meet ele tá tendo contato comigo... e fora eu coloco
505 uns vídeos de professores... online... que são nativos... pra eles terem contato
506 com outros outros sotaques néh... outras variedades... de outros países também...
507 então eu acho que teria que ser o mais diversificado e atrativo possível néh... que
508 o aluno possa sentir vontade de voltar ali naquela plataforma... ver aquele vídeo
509 novamente... escutar aquela canção tão bonita novamente... ter vontade de voltar
510 ali naquele local... virtual...

511 **Perg 26 - ENTREVISTADORA:** como você defini um bom professor?...

512 **JULIÁN:** pois é... essa é uma pergunta ((risos)) um pouco assim néh... um bom...
513 o que seria um bom professor?... um pouco filosófica néh... mas eu vou eu vou
514 num lugar comum...pra mim um bom professor... em primeiro lugar... é aquele...
515 que tem vocação... para o magistério... em primeiro lugar... é aquele que tem a
516 vocação... porque um professor sem vocação por mais que ele se esforce... ele
517 vai sofrer muito... porque é um trabalho duro... e éh o resultado pode ser que não
518 seja cem por cento satisfatório... ou não seja tão satisfatório assim... ou pra ele
519 ou pro para os alunos... então em primeiro lugar um professor que tenha vocação
520 para a profissão... vocação... tenha vo/ para o magistério... de seja a disciplina
521 que for... em segundo lugar que seja um professor reflexivo... que também é um
522 lugar comum néh... que é que um professor reflexivo... que ao final da aula ele
523 possa refletir sobre os fenômenos que aconteceram naquela aula... a:: éh... o
524 porquê daquilo ali... e o que ele poderia mudar na época... do feed/... do da

525 retroalimentação... que ele for fazer a aula dele... do planejamento...
526 replanejamento néh... na época da retro/ da retroalimentação... ele tem todos
527 esses fenômenos que aconteceram ali... o porquê... às vezes você dá uma aula...
528 os alunos por algum motivo... não se sintam... não se sentem à vontade... ou pelo
529 tema ou por alguma coisa ali... o professor ele tem que descobrir o que que é...
530 às vezes é difícil você descobrir... mas ele tem que procurar refletir sobre aquilo
531 ali... porque senão aquela situação vai se repetir... aquela situação
532 desagradável... os alunos vão ter as mesmas reações negativas... e nunca se faz
533 nada néh... então... éh::... às vezes acontece... por exemplo... eu ter que trabalhar
534 uma música... eu vejo que aquela música não foi do agrado do aluno... ou não
535 era adequada aquele grupo... então eu tenho que procurar mudar por mais que
536 eu goste daquela atividade... não digo só música... atividades em geral... às
537 vezes o aluno tem um apego a uma atividade... porque ele gosta daquilo ali...
538 mas nem sempre coincide com o gosto dos alunos... néh aquela história do perfil
539 do dos alunos e o perfil do professor néh... es estilos de aprendizagem do aluno
540 e o estilo de ensino do pro/... acho que o ideal seria... conjugar o estilo de de
541 ensino do professor com os estilos de aprendizagem dos alunos.... se houver
542 essa conjugação perfeita... nós teríamos um professor muito eficiente...
543 **Perg 27 - ENTREVISTADORA:** uhum... antes da entrevista você tava falando
544 sobre um professor... o professor que você decidiu utilizar em homenagem... o
545 pseudônimo...
546 **JULIÁN:** ah meu pseudônimo... sim...
547 **Perg 27 - ENTREVISTADORA:** porque você escolheu esse pseudônimo?...
548 **JULIÁN:** sim... Julián.... Julián foi um professor que eu tive... que eu digo que
549 ele...ah... tinha assim... ele era um bom professor... mas também não era um
550 professor show... excelente... um professor superstar... não... eu via que ele tinha
551 suas limitações... eu já era professor néh... ele foi professor formador... porque
552 eu já era professor... mas ele foi meu professor... então ele era um professor
553 formador... éh... ele tinha suas limitações mas ao mesmo tempo... eu sentia uma
554 empatia muito grande com a forma dele ensinar... foi a questão da empatia... eu...
555 ele conseguia me empatizar e aos meus colegas também de uma forma
556 especial... ou seja... ele deixava claro que ele era um professor que tinha muito
557 muitos defeitos... ele era um professor humano... ele é muito humano néh... e eu
558 não via aquilo como um obstáculo pra ele ser um bom professor... ele era um
559 bom professor a sua maneira e eu o considerava assim... apesar de todos os
560 problemas que pudessem acontecer por ele não ser.... vamos dizer assim... tão
561 experiente... ou não ser um professor tão preparado... com muitos muitos estudos
562 muitos muitos doutorados não... mas ao mesmo tempo você vê... na

563 simplicidade... às vezes você também tem aprendizagem... então eu vi... eu
564 aprendi com ele a simplicidade... na simplicidade você extrai também muitos
565 outros valores... você pode usar na sala de aula... então em homenagem a esse
566 professor que pra mim deixou sua marca... PRA MIM... néh não vou julgá-lo de
567 alguma forma... pra mim ele deixou sua marca e foi importante... assim como
568 muitos outros também... que eu poderia denominar... mas pelo nome dele néh...
569 eu também gostei muito do nome... Julián pra mim é um nome bonito...

570 [

571 **ENTREVISTADORA:** uhum...

572 **JULIÁN:** (...) então eu decidi colocar meu pseudônimo em homenagem a ele...

573 porque eu gostei desse nome também... Julián...

574 **ENTREVISTADORA:** muchas gracias... Julián...

575 **JULIÁN:** de nada...

576 **ENTREVISTADORA:** e... e é isso...

APÊNDICE H - Transcrição da narrativa oral - Julián



Universidade de Brasília – UnB
 Instituto de Letras – IL
 Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET
 Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PPGLA
 Pesquisadora: Mayara Wanneschka Ferreira Neves Santos
 Orientadora: Profa. Dra. Kyoko Sekino

NARRATIVA ORAL JULIAN

3 Olá... vou agora apresentar as respostas da minha:: narrativa oral... bom... como
 4 eram as aulas presenciais? (T1)... bom... normais... eu eu creio que minhas aulas
 5 presenciais eram... aulas muito bem planejadas... eu procurava dar o meu
 6 melhor néh... éh::... procurava fazer um diagnóstico das turmas ou da turma...
 7 que eu estava trabalhando... quais eram as necessidades... fazia o levantamento
 8 das necessidades... um exame diagnóstico pra saber realmente o nível exato
 9 que... não não sempre... nem sempre corresponde ao nível que eles estão
 10 matriculados... éh::... ver quais eram as principais dificuldades... e trabalhar em
 11 cima das principais dificuldades... néh... tendo em vista o aperfeiçoamento... dos
 12 alunos... como é uma aula de língua estrangeira eu tinha grande preocupação
 13 com a oralidade néh... porque a tendência é que o professor trabalhe muito a
 14 gramática... faça muitos exercícios... e a oralidade como é uma das destrezas
 15 ou habilidades néh... mais... que custam mais pra alguns alunos... eu procurava
 16 dar muita ênfase as as destrezas produtivas não só a expressão oral como a
 17 escrita também... néh... então... sempre procurei trabalhar as quatro habilidades
 18 em todas as aulas de maneira integrada essa era uma preocupação... e
 19 realmente cumpri com as obrigações que nós temos... com o conteúdo... o
 20 conteúdo é muito importante... porque como as avaliações não são feitas pelo
 21 professor... elas vêm estandarizadas nos centros de línguas... você tem que
 22 cumprir com o conteúdo... porque senão... quando chegar ((riso)) o dia ou a hora
 23 da da da avaliação... os alunos vão ué... mas não foram trabalhados esses
 24 conteúdos... como tá sendo cobrado agora... então... nos centros de línguas nós
 25 temos essa essa responsabilidade com o conteúdo... tem que ser dado... ou sim
 26 ou sim...entre aspas... por causa da ((risos)) das avaliações que não são feitas

27 pelo professor... não é aquela questão que o professor... dependendo do que ele
28 conseguiu trabalhar... ele vai adaptar uma avaliação ao tipo de aula que ele
29 deu... não... no centro de línguas não é assim... e por um lado é bom... por um
30 lado eu vejo que é bom... porque é eu vejo que o aluno deve ser capaz de de
31 responder qualquer tipo de atividade para o nível em que ele está matriculado...
32 que ele está cursando... então é uma espécie de controle néh... que nós temos
33 também com relação ao que o professor for trabalhar... no semestre seguinte ele
34 vai pegar outro professor... então pra ter uma continuidade... não é uma coisa
35 assim tão livre... como... em outros tipos de cursos néh... que dá conta do
36 conteúdo... não dá... depende do professor... tem professor que trabalha
37 porcentagem do conteúdo... não... no centro de línguas nós temos que trabalhar
38 os conteúdos... ou bem ou mal... mas temos que cumprir com o conteúdo... por
39 causa justamente das a das avaliações... em que os alunos vão ser cobrados
40 esses conteúdos e... ahn... isso obriga também um maior planejamento do
41 professor... eu acho isso positivo... sempre busquei isso... e:: eu me adaptei
42 muito bem esse tipo de... de metodologia néh... de estrutura...

43

44 Depois diz.... éh::... no primeiro momento como eu me senti em relação a
45 suspensão das aulas? (T2)... eu me senti seguro... me senti seguro porque eu
46 achei muito acertada a decisão do governador... de ter suspenso as aulas
47 imediatamente... por uma questão de segurança pública... néh... inclusive
48 houve... houve... outros governadores que copiaram e fizeram a mesma coisa...
49 então eu dei uma nota para o governador nessa época... me senti seguro porque
50 eu não tava entendendo muito bem o que estava acontecendo... néh eu sabia
51 que tinha esse surto no mundo... mas não sabia a magnitude da pandemia... o
52 que era o corona vírus... como ele era altamente contagioso... não era... um vírus
53 qualquer... ele era um SUPER vírus... super contagioso... ou seja... isso é uma
54 coisa muito grave.... a questão de saúde pública... então... eu me senti...

55 PROTEGIDO...

56

57 Éh... do que sente mais falta das aulas presenciais? (T3)... bom... como todo
58 mundo creio que é o contato humano... néh... você muitas vezes... você avalia o
59 aluno oralmente através de uma gravação não é a mesma coisa... de você ter

60 uma interação... néh... vamos dizer ah... cara a cara néh... vis a vis... com o
61 aluno... éh::... o ambiente virtual... uhn por mais que você tente reproduzir não
62 é... como o ambiente presencial... você tem... você conta com outros outras
63 recursos... no ambiente presencial... você tem mais tempo... as aulas são mais
64 longas... no ambiente virtual é:: como uma autoaprendizagem... o aluno ele tem
65 que ser muito autodidata pra ele vencer nessa modalidade... pra ele aprender
66 realmente evoluir... ele tem que ter um certo nível... um certo nível não... um alto
67 nível de autonomia... néh... um alto nível de autonomia e ser realmente res/
68 tomar aquilo como... levar seriamente avante o curso... porque muitos dos alunos
69 veem as aulas online esse tipo de modalidade... online néh... como algo
70 paliativo... isso é um ensino paliativo... enquanto nós não voltamos pro presencial
71 e eu acho que esse aí está o erro... nós tínhamos que encarar seriamente esse
72 tipo de modalidade não como algo paliativo... se não como... realmente algo sério
73 e que pode funcionar... e temos que dar credibilidade a esse tipo de... de
74 ensino... justamente por isso... porque se nós não dermos credibilidade os alunos
75 vão ser os que menos vão dar... a não ser que seja um aluno que já tenha
76 costume de ter participado de modalidades parecidas néh...
77
78 Tinha facilidade... aliás... quais foram os maiores desafios que enfrentou no início
79 das aulas remotas? (T4)... bom... maior desafio foi de que eu nunca dei uma aula
80 online... não minto... já dei algumas aulas online via Skype... mas foi uma ou
81 duas... particulares assim... já tinha algum tempo... então... éh... o meu receio
82 assim seria de não conseguiria convencer o aluno... néh da da veracidade das
83 minhas aulas... apesar de ter muito planejamento por detrás... você trabalha
84 muito... elaborando muitos questionários... muitos formulários google forms
85 néh... muito material... power point... vídeos... seleciona vídeos... você faz... mil
86 e umas coisas pra que o aluno sinta que aquele ensino não é tão frio néh... você
87 tenta através da das tecnologias transmitir uma segurança pro aluno... um bem-
88 estar... transmitir que aquelas atividades foram bem elaboradas... pensando
89 neles... néh e que não seja algo tão frio como... de fato já é... néh... o ensino
90 online... éh então... procurar amenizar um pouco essa essa distância néh... que
91 nós temos com o aluno... de alguma forma... néh então... nos foi aconselhado
92 algum curso que eu fiz... isso que você usa uma linguagem mais informal... mais

93 próxima do aluno... pra ele sentir mais acolhido de alguma forma néh... mas tive
94 muitos desafios... já já tinha costume com google driver... já tinha subido fotos...
95 alguns materiais... mas... eu não tinha me integrado totalmente a essas
96 tecnologias... já tinha tido dicas de colegas de usar o google classroom... trello...
97 outras ferramentas... mas eu via que aquilo ia demandar muito tempo... ia...
98 sabe... não ia me sair muito rentável para... o tipo de trabalho que eu estava
99 exercendo... então sempre ficava postergando... postergando... procrastinando
100 o uso dessas tecnologias... eu sabia da eficácia... sabia que era interessante...
101 mas sabia também que muitos alunos não iam se adaptar néh... sendo que agora
102 na na modalidade remota eles tiveram que se adaptar sem opção... ou seja... ou
103 sim ou sim... e os que não quiseram se adaptar tiveram que simplesmente
104 trancar o curso néh... ou... desistir... porque não tínhamos outra opção é uma
105 questão de saúde pública... é uma emergência... você não tem como ter muitas
106 opções numa situação como... como essa do corona... dessa pandemia mundial
107 do corona vírus néh... do novo corona vírus...
108
109 Éh... então facilidade eu tinha com o uso das ferramentas?(T5)... sim e não... sim
110 porque eu já tinha provado... provado algumas delas... e não... porque eu não
111 tinha assim tanta familiaridade pra eu elaborar atividades de maneira mais
112 eficaz... mais rápida... eu demora... eu demorei mu::itas horas para preparar os
113 primeiros formulários... mu::itas horas para as primeiras aulas... foi um grande
114 desafio na questão do tempo... que eu trabalhava... ou seja tenho trabalhado
115 incansavelmente... outra... outro néh... outro ponto negativo foi justo esse... que
116 nós... nosso trabalho praticamente triplicou... por que nós trabalhamos três vezes
117 mais... se você trabalha um turno na secretaria de educação... você tem traba/
118 triplicado... você tem disponibilizado todo seu tempo... manhã tarde noite
119 madrugadas... para esse projeto... que foi um projeto emergencial... e que como
120 você não tem familiaridade facilidade com uso de alguns tipos de ferramentas...
121 você acaba se envolvendo... em tempo integral... para que você não passe
122 vergonha na frente dos alunos néh... entre aspas passar vergonha... ou que
123 desculpa você vai dar se você não conseguiu elaborar um tipo de exercício
124 qualquer?... não é?... então nesse sentido... èh... sim e não... tive facilidade mas
125 também... não tanta assim... me demandou muito esforço...

126

127 Depois vem... inicialmente quais foram as ações que desenvolveu para engajar
128 o aluno nesse novo contexto... a participar das aulas mediadas por tecnologia?
129 (T6)... bom... como eu já mencionei anteriormente... eu procurei tornar a relação
130 professor-aluno... via éh... google meet ou online de maneira mais amena... de
131 maneira mais familiar... éh... sendo bastante receptivo com os alunos... bastante
132 com receptivo... com a:: com as formas em que eles se expressavam... ou que
133 eles mandavam as as as avaliações... muitas vezes muitos não tinham
134 familiaridade com as tecnologias... ao preencher um formulário por exemplo...
135 escreviam uma frase com letra minúscula... sem ponto final... inicialmente néh...
136 iniciando frases sem letra minúscula... ou seja... foram muitos comportamentos
137 que tivemos que delapidar nos alunos... olha... tudo bem... você você o
138 formulário é uma coisa séria... muitos eu notava que não levavam muito a sério
139 as tecnologias... ou seja... não encaravam aquilo ali como uma a avaliação... um
140 formu/... você preenchia um formulário como uma forma de ser avaliado... não...
141 só achava que aquilo era um formulário... uma coisa de internet... você faz de
142 qualquer maneira... você não prestava atenção na ortografia... eu tive que a::...
143 chamar muito a atenção nesse sentido... pra seriedade que é esse tipo de
144 trabalho... tínhamos que levar a sério... tínhamos que determinar horários de
145 estudo... semanalmente... mas isso cada um... eu não poderia determinar no
146 meu aluno o quanto de horas... quantas horas eles deveriam dedicar ao estudo
147 do da língua espanhola... isso aí já com cada um... mas a gente incentivava...
148 claro... de maneira doce... amena... você tentava transmitir néh uma... uma
149 credibilidade... vamos dizer assim... pra aquele tipo de de situação... de
150 modalidade online... e realmente funcionou... graças a Deus muitos alunos
151 elogiaram... eu fiz um questionário de satisfação... muitos me elogiaram...
152 elogiaram as atividades néh... muitos deram nota máxima para o tipo de
153 atividade... realmente é:: foi... gratificante... o esforço foi recompensado...
154
155 Éh::... quais foram as ações que tomou para os alunos que não tinham acesso
156 aos meios tecnológicos?... bom... até hoje eu não peguei nenhum aluno que não
157 tivesse acesso a meios tecnológicos... todos meus alunos... até os que eu peguei
158 até hoje... todas as turmas tiveram acesso de alguma forma... ou a::... por meio

159 de ajuda familiares... os que eram mais velhos eu notei que pediam ajuda aos
160 filhos... ou aos sobrinhos... ou a amigos néh... e graças a Deus todos cumpriam
161 com o mínimo... desejado... nesse sentido... eu não posso responder essa
162 pergunta porque não tive esse tipo de problema...
163
164 Como é produzido o material impresso? (T7)... o material impresso... como eu
165 disse... não tive esse tipo de preocupação... mas convencionou-se em nossa
166 escola que seria uma adaptação dos formulários de google forms... néh... você
167 usaria as mesmas perguntas... néh claro o aluno ia ter acesso a um vídeo escla/
168 esclarecedor ou a uma vídeo aula... claro que não... se ele não tem acesso a um
169 computador... a: um meio tecnológico... que seja um celular... ele não ia ter
170 essa possibilidade... mas nós tínhamos grupos de whatsapp... muitas vezes os
171 alunos... por exemplo no meu caso aconteceu... de não conseguir preencher ou
172 enviar ou anexar um áudio... ou anexar um documento... ne algum formulário
173 através da da plataforma do google swift... então eu aceitava que me
174 mandassem por whatsapp... a forma mais fácil... eu eu sempre dizia... olha
175 vocês mandem... vocês façam as tarefas da forma mais conveniente pra vocês...
176 eu trou/ fiz que a coisa fosse bem mais confortável pra eles... ou seja... se eles
177 tinham dificuldades por exemplo de abrir um documento de google docs...
178 então... ele não abriria um word... faria sua redação num documento de word...
179 se achasse muito difícil escreveria manuscrito no caderno... tiraria uma foto do
180 manuscrito... e anexaria ao formulário... se achasse muito difícil isso... em último
181 caso... aceitaria que me mandasse por e_mail ou por whatsapp... uma redação
182 por exemplo néh... porque tem todo um processo... você tem que guardar o
183 documento no seu computador... depois subir upload... para o formulário... então
184 tinha muitos alunos que tinham dificuldade com isso... mas também foi um
185 período de aprendizagem pra todos nós... se o aluno tinha muita dificuldade com
186 os meios tecnológicos... foi uma oportunidade pra eles terem mais familiaridade
187 com essas ferramentas... e nós... também professores... se no início nós
188 tínhamos alguma dificuldade com o uso dessas ferramentas foi a oportunidade
189 de aprender como usá-las... néh... e que daqui pra frente supõe que vamos
190 continuar usando néh... não sei que medida... ou néh o ensino híbrido quando
191 acontecer... em que medida nós vamos usar mais... uma ou outra... a forma mais

192 tradicional... eu sei que eu sempre deixava a forma mais confortável pro aluno...
193 se ele tivesse muita dificuldade de enviar um documento... me mandasse por via
194 e-mail... a forma... e funcionou... muitos escreveram escre/ redações
195 manuscritas... tiraram fotos... subiam... outros abriam documentos de google
196 docs... escreviam a redação ali... outros em word... cada um na sua medida... no
197 meu caso foi assim... eu deixei bem... éh éh aberta néh... as possibilidades...
198 muitas possibilidades...
199
200 Ahn... como foi a avaliação nesse período?(T8)... a avaliação... bom... como nós
201 não tivemos uma prova escrita néh... como tradicionalmente se fazia se fazia no
202 presencial... o que era avaliado?... éh... nos foi nos foi orientado pela escola...
203 que o que serviria segundo as orientações da secretaria de educação como
204 instrumentos avaliativos seriam... os formulários ou o as atividades postadas na
205 plataforma que ... elas é contariam tanto como frequência como avaliação...
206 então... a medi/ toda aula teria que postar um material... uma atividade que
207 valeria a presença daquele dia... e também serviria como instrumento
208 avaliativo... néh... o que eu fiz realmente de avaliação foi a oralidade... eu
209 realmente... marquei... marcava sempre um dia para a avaliação oral que todos
210 estivessem presentes na reunião de google meet... e se não... que mandasse
211 um áudio gravado... com a sua voz néh... na língua estrangeira... no espanhol...
212 respondendo às perguntas ou ou ou descrevendo o que estava ali no no power
213 point... porque toda prova oral eu gravava um power point prévio... pra eles
214 saberem o que seria cobrado deles... pra eles se preparem de alguma forma...
215 néh então... a avaliação escrita foi através... depois já agora no segundo
216 semestre eu fiz diferente... eu dediquei sessenta por cento da nota para o
217 webfólio... que seriam a pasta com todas as atividades feitas online... que seria
218 o webfólio... que valeria a presença daqueles alunos e a nota... e quarenta por
219 cento da nota seria para a:: o treinamento das destrezas... da expressão escrita...
220 expressão oral... compreensão auditiva e compreensão leitora... um ponto pra
221 cada uma... então seria seis pontos para o webfólio e quatro pontos para as
222 destrezas... néh... realmente eu acho que foi bastante justa essa avaliação... e
223 deu bastantes resultados... eu eu notei que os alunos foram muito bem
224 avaliados... muitos gostaram... não tiveram nenhuma... não houve nenhuma

225 reclamação nesse sentido... então... eu pretendo continuar assim... avaliando
226 dessa forma... éh nos semestres subsequentes até quando ah... essa
227 modalidade estiver éh... dispo/... for a modalidade de ensino néh... atual...
228
229 Depois vem... quais foram as mudanças que eu percebi na minha prática
230 pedagógica?. (T9).. bom... as mudanças que eu percebi na prática... foi a
231 questão do planejamento... planejamento eu tive que dedicar muitas mais horas
232 pra planejar... que uma coisa é você preparar uma aula presencial... outra coisa
233 é você preparar uma aula virtual... como eu já disse anteriormente... volto a
234 repetir... como eu não tinha tanta familiaridade com as ferramentas... custou-me
235 muito trabalho... muitas horas para preparar uma atividade... você tem que
236 preparar uma para cada aula... se você tem duas aulas por dia... você tem que
237 preparar duas atividades por dia... então nesse sentido nosso trabalho dobrou...
238 néh... e a:: prática pedagógica claro... viu-se enriquecida por um lado e debilitada
239 por outro... pela questão da ausência do contato é:: humano... apesar de que
240 nós tínhamos uma reunião semanal para cada turma... de uma hora... mais ou
241 menos néh... o mínimo seria uma hora... no último semestre eu dediquei
242 praticamente uma hora e meia pra cada turma... mas o ideal seria uma hora
243 somente... mas sempre eu via que os alunos... que a aula sabe... as turmas eram
244 grandes... ou seja... a gente começou a ter mais alunos também... isso foi um
245 fator... um ponto néh... eu tive que me dedicar um pouco mais de uma hora... e
246 que realmente não era o ideal... porque inclusive não sei se isso foi bem vindo
247 ou não... porque cê ficar mais de uma hora também online é um pouco
248 cansativo...
249
250 Bom... éh os pontos positivos da aula remota?(T10)... os pontos positivos... ahn...
251 muitos néh... seria a questão da comodidade... os alunos não precisam sair das
252 suas casas... não precisam pegar transporte público... pra chegar até a escola...
253 (ele usar) do próprio computador... em sua casa... do seu tablet... ou do seu
254 celular... ele pode assistir a aula... éh éh... ele tem a facilidade de abrir ou não o
255 microfone... abrir ou não aliás a câmera... que eu acho que inclusive isso foi um
256 ponto que... apesar de nós termos enfatizado de que... alunos por favor durante
257 os meets vocês abram as câmeras... mas eu via que muitos se se sentiam

258 desconfortáveis de ficar com a câmera aberta o tempo inteiro... alguns só
259 abriam... só ativavam néh a câmera... quando eram solicitada... quando era
260 solicitada sua participação... depois voltavam a fechar... então... no início isso
261 me incomodava um pouco... eu com uma turma com maioria dos alunos com a
262 câmera fechada... depois já passei a ver como normal... eu vi que era um pouco
263 também... estressante... o aluno estar ali ensaiando uma posição frente ao
264 computador frente a sua câmera... de coerência... durante uma hora uma hora e
265 meia de aula...então... tudo bem... néh... se ele quisesse fechar a câmera... às
266 vezes... não sei... quisesse ir ao banheiro durante a aula... então... fechava a
267 câmera um pouco... abria depois... nesse sentido eu não tive muito problema...
268 no início sim... me incomodava muito que os alunos tivessem com a câmera
269 fechada... mas depois eu via que como eles abriam... e fechavam néh... então
270 houve eu passei a ter um pouco mais de de de compreensão néh... nesse sentido
271 néh... eu não... isso não me incomodava tanto a questão das câmeras fechadas
272 como no início...

273

274 Os pontos negativos (T11)... bom... os pontos negativos...são esses... o número
275 de hora hora aula foi reduzido néh... ou seja se você tinha duas horas e meia por
276 semana... passou-se a reduzir a uma hora por semana... éh:: apesar de você se
277 disponibilizar mais tempo do seu dia... da sua noite... da sua tarde... da sua
278 madrugada para os alunos mais a questão a questão da aula em si... do
279 contato... era uma hora néh que foi compensado... muito bem compensado...
280 com as atividades extra classe... com os atendimentos... ou as tutorias néh fora
281 de de aula... eu acho que foi muito bem compensado esse período... de uma
282 hora... ou seja a:: uma hora que correspondia as duas horas e meia... esse esse
283 período que faltou pra completar foi muito bem compensado... mas de qualquer
284 forma não é a mesma coisa néh... você ter um contato virtual do que um contato
285 éh:: pessoal... muitos alunos elogiaram inclusive a modalidade remota...
286 acharam que eu era... se identificaram muito... acharam que deveria continuar
287 assim... outros achavam que deveria ter mais... mais reuniões de meet... outros
288 achavam que não... que era muito... que uma hora e meia era muito... ou seja...
289 as opiniões nesse sentido eram muito diversas... segundo o questionário de
290 satisfação que eu passei... muitos gostaram... acharam as aulas divertidas...

291 interativas... que eu transmitia muita segurança... muita alegria... com minhas
292 atividades néh... que trabalhava muitas canções... muitos vídeos... que isso
293 motivava muito... outros já você via que tinha um outro estilo de aprendizagem
294 que não se adaptava tão bem a essa modalidade... encontraram mil e um
295 defeitos... e que... a aula teria que ser... eu acho que... tudo bem a gente aceita
296 esse tipo de de comentário... claro...se você abre um questionário para o aluno
297 expressar suas opiniões... você vai encontrar de tudo... mas eu acho assim...
298 que éh... claro... a gente pensa em nós... no nosso estilo de aprendizagem...
299 nossa forma de aprender... mas eu a... uma das dificuldades do ensino remoto
300 foi justamente essa... você atender a todos os estilos dos alunos... a todos os
301 estilos de aprendizagem... nesse estilo de ensino... nessa modalidade... néh de
302 ensino... éh... eu achei mais difícil... você atender as peculiaridades de cada um
303 através remotamente... eu acho que nesse sentido... a única peculiaridade que
304 você realmente atende... é a questão da flexibilização com relação a entrega das
305 atividades... com relação ao horário que você vai realizar as atividades... que
306 não necessariamente tem que ser semanal... você poderia entregá-las todas no
307 final do mês... todas de uma vez... que claro... isso é um ponto negativo... que
308 eu acho que a aprendizagem do aluno eficaz não seria você entregando todas
309 as atividades na última semana... ou no último... nos últimos momentos... não...
310 você seria realmente... você se dedicar semanalmente... de uma a três horas ou
311 mais para o ensino... para que a sua aprendizagem seja realmente eficiente e
312 eficaz... você tem aí um um aprendizado e efetivo... você teria que realmente se
313 dedicar semanalmente... mas como havia tanta flexibilização... como eu já disse
314 antes... eu mesmo não era de cobrar prazos de entregas de formulário... uma
315 vez que a secretaria... deixou bem claro que os alunos até o último momento
316 poderiam entregar as atividades... e nós teríamos que aceitar... então quem sou
317 eu para contradizer ordens vindas de cima néh... então... eu deixei também bem
318 flexível... que cada um entregasse segundo seu ritmo... de aprendizagem...
319 segundo seus suas... porque claro muitos alunos também que trabalham...
320 porque a maioria dos meus alunos são trabalhadores... não são adolescentes...
321 então eles também têm as obrigações com os trabalhos deles... que muitos
322 foram também... migraram para modalidade remota... então... eles teriam que se
323 adaptar também aos seus novos horários... tuas novas rotinas... porque a gente

324 tem que levar em conta que o aluno ele é um conjunto... ele é um todo... não é
325 simplesmente aluno... aprendiz de língua estrangeira... ele é também... pai de
326 família... ele é também trabalhador... por que todos temos que trabalhar não é...
327 ele é também esposo... ele é filho... ele tem outras responsabilidades sociais
328 néh... que vão além da responsabilidade acadêmica néh... ahn... então... ele...
329 claro... a gente... eu eu sou o tipo de professor que considero que o aluno ele
330 não é... somente aluno na vida dele... ele tem outras responsabilidades... ele
331 tem... ele não vive só pra ser aluno... principalmente quando se trata de alunos
332 adultos... que no meu caso... ou seja... ele não é uma criança que vive para
333 aprender as coisas da vida... não... ele não está ali só pra isso... ele tem outros
334 outras atribuições... então... ele ele tem que dividir o tempo dele...então... eu não
335 posso exigir que ele se dedique cem por cento... ((riso))... do tempo dele a
336 aprendizagem da língua estrangeira... néh por isso... eu sou bastante flexível...
337 porque eu sei... que cada éh um tem as suas responsabilidades fora do ensino
338 virtual... fora da sala de aula... seja ela presencial ou virtual... ele é um ser
339 humano completo... ele tem... éh éh a vida dele néh... éh éh... fora... ele da da
340 do ambiente de ensino de línguas ou do que ele se propôs estudar néh... muitos
341 usam também o ensino de línguas ou qualquer curso que for fazer como uma
342 fuga... pros problemas pessoais... como uma forma... como até um remédio que
343 um psicólogo tenha passado... ah se matricule num curso de línguas... vá
344 aprender uma coisa nova... tem esse tipo de aluno... que vem com essa
345 motivação... a gente sabe... mas... eu também tenho... por mim... que que... ou
346 seja... que nós temos que abranger todos os tipos de alunos... abranger no
347 sentido de... éh éh... ser flexível... você ser mais... de compreender as diferentes
348 realidades... esse sempre foi o meu ponto néh... eu nunca tratei o aluno como
349 um número num exército... não... o aluno pra mim sempre foi um ser único... com
350 as suas suas motivações diferentes... em primeiro lugar néh... cada um busca
351 um curso de línguas com uma motivação... primeiro lugar... com as suas
352 peculiaridades... cada aluno tem habilidades... tem um tipo de inteligência... não
353 é... éh um nível de controle das emoções... um lócus de controle... ou de
354 causalidade... ele tem a:: suas experiências... ele... ele... cada pessoa é um
355 mundo... éh um jargão... cada pessoa é um mundo... e éh... eu seria muito
356 ignorante se eu não considerasse isso... eu acho que o professor deve

357 considerar o aluno... ah... ou seja... ele tem q dedicar um tempo de qualidade
358 para cada um individualmente... é muito difícil isso de conseguir... se você tem
359 muitos alunos... mas graças a Deus no centro de línguas tendo em vista as
360 peculiaridades desse tipo de ensino... nós... podemos dar... dedicar um
361 pouquinho mais te tempo... uma vez que nossas turmas são reduzidas néh...
362 isso porque você tem que trabalhar a ora/ oralidade do aluno... com uma turma
363 de quarenta alunos... isso é realmente praticamente impossível... com uma
364 turma de vinte é... possível... não digo que seja o ideal... segundo as mais
365 modernas metodologias... como por exemplo enfoque por tarefas... aconselha-
366 se uma turma de doze alunos... mas na secretaria de educação doze alunos é o
367 número mínimo para abrir uma turma... então nós nos vemos nos vemos com
368 algumas dificuldades claro... porque você numa turma de vinte não é a mesma
369 coisa que uma turma de dez... você... é ou seja...o tipo de aula deve ser
370 planejada de maneira diferente... éh... muitas vezes você gostaria de trabalhar
371 mais determinadas destrezas e... pela questão do tempo e do número de
372 alunos... isso se vê um pouco prejudicado... mas nós nos adaptamos néh...
373 pouco a pouco... segundo como eu digo a nossa realidade... que é uma escola...
374 eu trabalho numa escola pública... não é uma uma instituição privada... que tem
375 outros outros interesses... outras motivações... néh ali os alunos não pagam
376 absolutamente... vamos dizer... num digo nada... mas eles dão uma contribuição
377 que não é obrigatória... de quarenta reais por semestre... cê vê isso é uma
378 quantia muito irrisória... eu fui aluno de centros de línguas e eu pagava muito
379 mais na minha época... não sei porque agora está se cobrando tão menos néh...
380 tão pouco... eu lembro que no nível avançado no centro de línguas chegou-se a
381 cobrar cento e vinte reais... isso no início dos anos dois mil... néh... no nosso
382 centro de línguas... chegou-se a cobrar cento e vinte reais por semestre... para
383 o nível avançado... tinha essa diferença néh... vamos dizer... oitenta reais para
384 o nível básico... cem reais para o intermediário... cento e vinte para o avançado...
385 e agora convencionou-se todos os níveis contribuir com quarenta reais... que é
386 uma quantia... voluntária... você não tem obrigação de contribuir... néh... então...
387 éh... eu acho que os alunos eles eles têm uns excelentes professores... eles têm
388 um excelente tipo de ensino e... um ensino público néh... ou seja você... claro no
389 ensino particular nós temos outras motivações... éh não sei... são empresários

390 que visam o lucro... são outras motivações néh... então... talvez as as turmas
391 sejam bem mais reduzidas que seria o ideal... acho que no ensino particular no
392 centro de línguas eu já trabalhei há muitos anos atrás... mas hoje em dia não
393 sei... suponho que você não passe de doze alunos... na Espanha... onde eu
394 trabalhei com alunos de línguas também... você não tem turmas com mais de
395 doze... impossível... inclusive no última escola que trabalhei as turmas eram de
396 seis... sete... oito... max/ máximo oito alunos... néh aqui nós temos somos de
397 outra realidade néh... e também eu trabalhei lá em instituições privadas... não
398 era instituição pública... a escola oficial de idiomas de Madrid... que eu estudei
399 também inglês... fiz um curso lá... realmente o número de alunos era maior...
400 porque era uma instituição pública... mas era assim... começava a turma com
401 vinte e nove alunos... terminava com com dez... néh... tinha muita desistência
402 também... néh eu tinha minhas críticas com relação a metodologia da escola
403 oficial de idiomas... da Espanha... mas enfim... o que eu via era grande a evasão
404 muito grande de alunos... e o preço bastante elevado... não era quarenta reais
405 que eles pagavam por semestre... na escola oficial de idiomas da Espanha eles
406 pagavam duzentos e... se não me engano era... duzentos e sessenta euros por
407 ano... mas mesmo se fosse por semestre duzentos e trinta euros não são
408 quarenta reais... num é... ou seja era uma quantidade bastante elevada que se
409 pagava... e:... sabe... as condições equivalentes as nossas assim de
410 tecnologia... claro... ali talvez eles estivessem todas as salas estivessem muito
411 melhor equipadas que as nossas aqui do Brasil... mas eu vejo que nosso centro
412 de línguas não fica muito atrás não... da infraestrutu/ infraestrutura que é
413 apresentada na escola oficial de idiomas néh... da Espanha... que foi a que eu
414 conheci...
415
416 Éh ah... que estratégias eu usei para motivar a continuidade da participação no
417 meet visto que não era obrigatória?(T12)... bom... as estratégias realmente seria
418 a moti/ éh... por exemplo... a avaliação oral... que teria que ser presencialmente...
419 então quanto mais ele participasse das reuniões do meet mas ele estaria se
420 sentiria preparado para uma avaliação oral... porque eu acho que que pra nós
421 de línguas o meet serviu muito para a prática oral... muito... como você vai
422 praticar a oralidade se você não tem um encontro virtual com o seu professor...

423 como que o professor vai te corrigir se você não tem um encontro com ele
424 virtual... néh... então éh pros níveis básicos isso foi fundamental... peguei no
425 primeiro semestre o E um... então se você não tem um professor que esteja ali
426 corrigindo a sua leitura... a sua pronúncia... como que ele vai vai aprender... claro
427 que se o aluno tiver um alto nível de de autonomia... for um aluno autodidata ele
428 aprende... néh hoje em dia nós temos aí no youtube... mil professores...mile um
429 professores... milhões de professores online que dão aulas... isso foi... nesse
430 sentido foi muito muito... muito bom abrir essas possibilidades para o aluno néh...
431 muitos deles começaram a seguir professores youtubers... aulas pelo youtube
432 néh... éh... concomitantemente com o nosso ensino virtual... então... eu acho que
433 nós temos um... um universo muito grande de possibilidades... na modalidade
434 virtual... é tão somente saber como usar néh... saber filtrar... e saber como usar...
435 claro néh a internet você tem que... acho que a palavra de ordem é saber filtrar...
436 se você souber filtrar e selecionar e saber como navegar na internet... você pode
437 tirar muito proveito dessa ferramenta muitos... são ferramentas riquíssimas...
438 com milhões de possibilidades... mas... aquela questão... esse período de
439 pandemia... ah ponto positivo foi esse... justamente esse... foi uma oportunidade
440 de todo mundo ter que aprender... uma coisa que talvez se fosse... se não
441 tivéssemos tido a pandemia jamais aconteceria de dessa forma... ou tão
442 rapidamente... ou demoraria muito tempo para acontecer... então nesse sentido
443 eu acho que foi positivo tudo que tem acontecido... nós temos que encarar as
444 coisas de maneira positiva... eu sempre éh vejo isso... aquele aquele jargão
445 néh... aquela frase feita... do do limão faço uma limonada... ou seja dessa
446 situação da pandemia temos que tirar proveito de tudo isso néh... o que o que
447 nós temos tirado de proveito?... foi justamente isso... eu acho que foi... essa
448 questão... você... uma oportunidade de você aprender mais sobre tecnologias...
449 sobre a:: modalidade online... ter mais familiaridade com as ferramentas
450 virtuais... eu... a gente tem que sempre olhar o lado positivo... das coisas...
451
452 Se eu tive alguma experiência marcante durante o ensino remoto?(T13)... éh...
453 marcante... bom... eu... não... não tenho... não tive nenhuma experiência
454 marcante... eu acho que tudo que eu fiz e os resultados que eu obtive
455 corresponderam ou ou foram bem recompensados com relação ao meu

456 esforço... ou seja... os formulários que eu fiz... as atividades... que não eram só
457 formulários... eu fico falando de formulários fica parecendo que eu só fazia
458 formulários... os power points que eu elaborei com muito carinho... com muita
459 dedicação... dedicando muito tempo a isso... os alunos depois elogiaram...
460 gostaram... se sentiram... bem néh comigo graças a Deus... sempre tem um ou
461 outro néh... que vem para o ensino de línguas... como falei anteriormente... com
462 outras motivações... então claro... esses vão encontrar muitos defeitos... e éh
463 claro éh... éh aquela questão cada um tem que dar um pouco de si... também
464 néh... você não pode esperar do professor... da plataforma... da escola... do que
465 quer que for... TUDO... ou seja... o ensino éh... tem gente até que acredita que
466 ninguém ensina ninguém a falar... ninguém ensina o idioma a ninguém... que
467 isso é um trabalho mesmo pessoal... autônomo... néh... eu já discordo um
468 pouco...acho fundamental a figura do professor no ensino de idiomas... no ensino
469 do que quer que seja... seja ele no ensino virtual ou presencial... mas tem que
470 ter um um mediador néh... eu vejo essencial essa figura... claro... eu disse eu
471 volto a repetir... existem alunos com habilidades especiais... que são
472 autodidatas... que preferem inclusive essa essa modalidade de ensino...
473
474 Éh... o que você pretende levar dessa experiência quando voltar as aulas
475 presenciais? (T14)... eu acho que já respondi essa pergunta néh... eu acho que...
476 Eu
477 vou levar... o ensino híbrido... acho que vai ser o próximo passo... depois que
478 nós voltarmos presencialmente... nós vamos continuar usando essas
479 ferramentas... e como... a questão seria... como dosar o nosso tempo... com o
480 ensino presencial e o ensino híbrido... porque é claro... se eu sou contratado pela
481 secretaria vinte horas semanais... ou quarenta horas semanais... seria muito
482 injusto eu dedicar o dobro ou o triplo... do desse tempo para esse trabalho...
483 então... seria justamente como dosar o nosso tempo... como administrar o nosso
484 tempo... gerenciar melhor o nosso tempo... para não nos estressarmos... o
485 estresse foi uma das consequências néh também...um dos pontos negativos do
486 ensino remoto... que inclusive já é a pergunta seguinte néh...
487
488 Se eu sofri alguns sintomas de estresse ou doença?(T15)... sim... muito

489 estresse...
490 minha coluna... eu tive muita dor no cóccix... muita... muita... muita... de forma
491 que às vezes pra eu levantar da cadeira depois de muitas... muitas... muitas
492 horas sentado... era uma dificuldade... eu tive que passar a fazer exercícios
493 específicos para coluna... graças a Deus... eu já tinha aqui um... já fazia
494 fisioterapia néh... então eu tinha aqui uma lista de onze exercícios para a
495 coluna... porque realmente minha coluna ficou desossada... eu estive a ponto de
496 realmente ir ao médico pedir... explicar que eu tava sem condições de trabalhar
497 néh... além do estresse... meus horários de sono ficaram desregulados... eu
498 lembro que na época que eu fiz doutorado... eu usei uma estratégia que era a do
499 do... sono intermitente... você não dormia... durante a noite... você trabalhava...
500 as... ou seja o horário que te conviesse... por exemplo de madrugada... quando
501 você se sentisse extremamente cansado você pararia o seu estudo... dormiria o
502 tempo que fosse necessário... quando acordasse continuaria trabalhando... ou
503 seja... intermitente... isso é claro... eu notei que houve uma melhora no meu
504 rendimento na época... mas teve uma consequência... depois que eu usei essa
505 estratégia do sono intermitente... eu não consegui mais regularizar o meu sono...
506 já não... e depois que eu tentei voltar... tentei ter minha rotina de sono... de oito
507 horas no mínimo... eu notava que meu sono ele não era reparador... eu ficava
508 acordando... néh:... de vez em quando durante a noite... às vezes voltava a
509 dormir... às vezes tinha mais dificuldade... não... sempre voltava a dormir... mas
510 eu notava que eu nunca entrava no sono profundo... então é a mesma coisa que
511 tá acontecendo agora... desregulei meu horário de sono... totalmente... eu
512 trabalho de madrugada... eu vou dormir na hora que eu sinto cansaço... voltei a
513 fazer... a ter o sono intermitente que era a estratégia que eu usei antigamente...
514 que me trouxe consequências... eu não sei que consequências me trará no
515 futuro... no momento estou aguentando... mas eu sei que... a saúde da gente a
516 gente tem que ter muito cuidado... inclusive o motivo principal de toda essa
517 revolução... foi a saúde... néh... essa do corona vírus... então eu acho que
518 teríamos que ter um pouquinho mais de cuidado com nossa saúde... eu mesmo
519 tô descuidando muito... agora que eu entrei de férias... que eu vou voltar a ter
520 minhas consultas... que eu não tava tendo tempo nem de ir ao médico... então...
521 eu tenho problemas já pendentos... que eu tenho que fazer tratamentos...

522 problemas de saúde... e eu vou aproveitar agora as férias... éh:... então eu tenho
523 tido sim problemas de saúde... isso sim éh um fato...
524
525 Então... outra pergunta... como se sente hoje... com relação ao ensino
526 remoto?(T16)...
527 bom... me sinto adaptado... no momento HOJE... fevereiro de dois mil e vinte e
528 um... me sinto adaptado... ao princípio me senti um pouco perdido... muito
529 temeroso... por falar em emoções... eu me sentia receoso de não conseguir
530 cumprir com as minhas obrigações de professor... não conseguir satisfazer néh
531 as expectativas dos alunos... graças a Deus consegui... mas foi também... depois
532 de muito trabalho néh... me custou muito... muito esforço... muita dedicação...
533 mas graças a Deus consegui cumprir... e me sinto adaptado... eu poderia perfeito
534 continuar nessa modalidade daqui pra frente... claro... tendo os devidos
535 cuidados com a saúde... acho que eu necessito gerenciar melhor o meu tempo...
536 porque você acaba se dedicando muito mais do que você... ((gaguejo)) ou seja...
537 do que te corresponde... entre aspas... porque eu sou vinte horas na secretaria
538 de educação... ou seja eu trabalho me dedico muito mais do que quarenta ou
539 sessenta... ou seja... eu tô me dedicando o tempo completo... tempo completo...
540 como eu disse eu não tinha tempo nem de fazer uma consulta... tô esperando
541 as férias pra poder me consultar... então... eu acho que éh... ah... consequência
542 negativa justamente foi essa néh... não saber como gerenciar o tempo... eu não
543 estou sabendo... estou sabendo cumprir com as minhas obrigações... estou
544 sabendo elaborar a minhas atividades... estou sabendo como éh éh::... as
545 sanar... solucionar dúvidas dos alunos... como fazer uma reunião de meet...
546 estou sabendo de tudo... mas a questão pessoal... é o que eu falei... eu não sou
547 cem por cento professor... eu tenho minha vida... eu tenho também minhas
548 obrigações sociais... ou seja... isso aí sim pra mim ficou bastante prejudicado...
549 a minha parte humana... vamos dizer assim... minha parte éh:: pessoal... não
550 não estou sabendo de ge gerenciar muito bem... e isso pode me trazer
551 consequências nefastas no futuro... isso sim... eu eu temo... muito... temo... essa
552 é a minha emoção... temor... do fu/ das consequências do no futuro... dessa
553 minha dedicação... integral... agora nesse momento... claro é um momento de
554 emergência... quando existe uma emergência você tem que claro se...

555 reestruturar... você tem que mudar muito... os seus horários... tudo... você tem
556 que se adaptar... mas até quando?... até quando a minha saúde vai aguentar?..
557 até quando... eu e:: isso não tra/ isso não está sendo um problema para mim?..
558 até quando?... isso sim... tenho de como temer... ver as consequências para o
559 futuro...
560
561 Éh... se eu sofri alguma perda familiar?(T17) Sim... sofri... tive um primo... na
562 realidade era primo da minha mãe... meu primo de segundo grau que faleceu...
563 ele trabalhava como profissional sanitário néh... ele era profissional enfermeiro
564 e... claro... foi convocado pra voltar a trabalhar... e na primeira semana que ele
565 voltou a trabalhar ele já contraiu o vírus e... não morreu do corona vírus... se não
566 de sequelas do corona vírus... que deixaram... ele ficou internado por dois
567 meses... e acabou... falecendo... e também tive o tio... meu tio por parte de pai...
568 que não tive muito contato com ele... não o conhecia assim porque eu não fui
569 criado com a família do meu pai... mas fiquei sabendo que ele também faleceu...
570 de corona vírus... já era de idade... já era grupo de risco... néh mas não importa
571 se a pessoa é grupo de risco ou não... se tem muita idade ou não... uma perda...
572 ele poderia ter vivido um pouquinho mais... todos que morreram poderiam ter
573 vivido um pouco mais...ter tido tempo p organizar suas... deixar sua casa em
574 ordem... ou seja... é uma calamidade essa situação... muito muito triste... e os
575 alunos também em alguns formulários escreveram isso... deram como
576 sugestão... olha... éh... eu acho que os professores deveriam ser um pouco mais
577 flexíveis... tendo em vista que nós estamos perdendo éh trabalhos... estamos
578 perdendo familiares... estamos sofrendo muito... então... eu tive um aluno
579 também que deixou para entregar todas as atividades nas últimas semanas do
580 semestre... que ele me relatou que teve um pai dele que teve corona vírus... e
581 tava todo mundo desesperado em casa... e... eu realmente no lugar dele... eu...
582 teria trancado o meu curso... eu não conseguiria gerenciar curso de língua com
583 uma situação como essa... e ele no final... ele conseguiu salvar o semestre...
584 mas foi assim... ele é um ótimo aluno... mu/ muito responsável... já o conhecia
585 de semestres anteriores... que foi o Leonardo néh... e... eu dei me abri pra ele
586 néh... olha você faz o que você achar mais conveniente... se você acha que você
587 dá conta... você tem até tal dia para entregar todas as atividades da forma que

588 você achar melhor... néh então... eu acho que o grande desafio é esse... é você
589 saber entender todas essas... toda situação como um todo... porque não é... não
590 se trata só de uma situação de aprendizagem... não estamos debatendo só
591 questões metodológicas... ou questões éh éh didáticas... ou questões... ah...
592 não... nós estamos lidando com vidas... vidas... e vidas humanas... e::... perdas...
593 e sofrimentos... tragédias... calamidades... ou seja... nós estamos vivendo
594 estado de emergência... eh::... ou seja... nós temos que nos reinventar muito...
595 todos os dias... toda hora... é um desafio muito grande... então...éh
596
597 Se eu tive que ausentar algum momento por questões relacionadas à saúde?
598 (T18)...
599 não tive que me ausentar mas... quase me ausentei... por um triz... se eu não
600 tivesse... como... éh... por exemplo... através de técnicas... ou exercícios...
601 fisioterapia que fiz em casa... não tivesse salvado a minha coluna... uma hora eu
602 estaria de licença... por conta de problemas de saúde...
603
604 Éh... as principais mudanças? (T19)... eu acho que eu já falei néh... total... não
605 Não
606 tenho mais horário de trabalho...eu trabalho ((risos)) todo o tempo... sem parar...
607 então não... mudança geral... trezentos e sessenta graus... néh... uma mudança
608 muito grande... e... por um lado eu estou me adaptando... graças a Deus... eu
609 não tive muita dificuldade... apesar de ter sido muitas mudanças em pouco
610 tempo... não tive muitas dificuldades de me adaptar a isso...
611
612 Se eu percebi algum sintoma? (T20)... de estresse eu já respondi a essa
613 pergunta...
614 que muito estresse... muito estresse... doenças aparecendo... problemas de
615 coluna... graças a Deus... emo/ problemas emocionais eu tive durante o período
616 néh de em que eu estava ocioso sem trabalhar... fiquei com muito medo... no
617 meu futuro... o que iria acontecer... se íamos perder o ano... mas ao mesmo
618 tempo eu sabia que o principal era a saúde... e assim é... e... enfim... estresse
619 sempre haverá... tanto na modalidade presencial como na virtual... sempre
620 haverá... simplesmente é aquela questão néh... (gaguejo) nós vamos nos

621 estressar com o que nós vamos nos estressar néh?... só não vamos nos
 622 estressar presencialmente com o tráfico... ou com as os computadores que não
 623 funcionam... isso também aconteceu... não foi perguntado aqui mas eu gostaria
 624 de deixar claro... tive problemas com meu computador que atrasou o meu
 625 trabalho... justo na época do natal... eu prometi entregar as notas em
 626 determinada data... não pude cumprir devido a esses problemas... isso é uma
 627 questão... um ponto também porque... negativo da modalidade remota... que nós
 628 trabalhamos com os nossos equipamentos... a secretaria de educação... os
 629 nossos chefes não nos dá nada... eu acho que deveria acontecer uma espécie
 630 de ajuda de custo neste sentido que olha só com o teclado... meu teclado
 631 estragou duas vezes... duas vezes... e eu... se eu fosse comprar da mesma
 632 marca ele ia custar duzentos e cin/ duzentos e sessenta reais... um novo da
 633 mesma marca néh... então... eu tive que comprar um mais barato... uma
 634 emergência... eu tive que comprar um mesmo aqui perto de casa... que eu não
 635 ia lá na Samsung... lá longe de onde eu moro... pra comprar um teclado original
 636 para o meu computador... então... éh... esse é um ponto muito negativo... você
 637 ter que se disponibilizar dos seus aparelhos... éh dos seus computadores... pra
 638 poder trabalhar... isso eu acho errado... néh... eu acho que nós teríamos... o ideal
 639 seria néh... claro que cada um... a secretaria fornecesse pra cada aluno um
 640 tablet... sei que isso é muito difícil... mas... enfim... nós... como eu disse
 641 anteriormente... estamos numa situação de emergência... e numa situação de
 642 emergência é impossível você... abordar ((riso)) todos os problemas que vão
 643 acontecer... ou seja... é uma situação sui generis... e eu graças a Deus... sei
 644 entender muito bem isso... e tenho me adaptado... à medida do possível...
 645 então... obrigado pela oportunidade... eu espero que eu tenha esclarecido todas
 646 as questões...

LEGENDA

SINAIS	OCORRÊNCIAS
[superposição ou simultaneidade de vozes
::	alongamento de vogal ou consoante
...	qualquer pausa

(())	comentários descritivos do transcritor
(incompreensível)	incompreensão de palavras ou segmentos
(hipótese)	hipótese do que se ouviu
(...)	indicação de que a fala foi retomada ou interrompida
/	truncamento
MAIÚSCULA	ênfase

REFERÊNCIA: NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO. Extraídas de PRETI, Dino (org.). **Análise de textos orais**. 4 ed. São Paulo: Humanitas, 1999. p. 11-12.



APÊNDICE I – Observação de aulas - Julián

Universidade de Brasília – UnB
 Instituto de Letras – IL
 Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET
 Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PPGLA
 Pesquisadora: Mayara Wanneschka Ferreira Neves Santos
 Orientadora: Profa. Dra. Kyoko Sekino

OBSERVAÇÃO DE AULAS - JULIÁN

2 **Aula 1**

3 Data da aula: 26/10/2020

4 Quantidade de alunos: 9

5

6 Esta foi a primeira aula da turma. O professor entrou pontualmente, no entanto
 7 Esperou alguns minutos para que os estudantes entrassem em sala de aula. Um dos
 8 primeiros aspectos observados foi o ambiente da aula virtual. As aulas eram ministradas
 9 através do *meet* e Julián escolheu um ambiente no qual tivesse elementos de cultura
 10 espanhola ao fundo, com a finalidade de promover aos alunos a ambientação de sala de
 11 aula de língua espanhola.

12 Julián estava com um tom de voz animado para receber seus alunos, além de demonstrar
 13 simpatia. Para iniciar a aula, se apresentou e em seguida pediu aos alunos que se
 14 apresentassem.

15 Ao final da apresentação, Julián explicou aos estudantes como seria o decorrer do curso,
 16 como seriam feitas as avaliações nos formulários propostos e quais seriam os prazos de
 17 entrega de atividades. O professor utilizava muitos gestos para explicar aos alunos.

18 Quando os alunos tinham alguma dúvida, Julián pedia que aguardassem um momento
 19 que ele já sanaria as dúvidas, com tom de voz tranquilo.

20 O professor falou sobre a aprendizagem e a importância da dedicação dos estudantes,
 21 principalmente nesse momento de ensino remoto. Também mencionou os diferentes
 22 estilos de aprendizagem, a importância da pontualidade da entrega de tarefas e das
 23 estratégias afetivas e cognitivas.

24 Julian perguntou aos alunos se eles tiveram algum problema no semestre anterior com
 25 o ensino remoto e se eles tinham alguma sugestão para as aulas deste semestre.
 Os alunos pareciam meio tímidos para abrir as câmeras, de 9 presentes apenas 3 estavam
 26 com

27 elas abertas, no entanto estavam interagindo no chat com o professor.

28 Após esse momento inicial, o professor trouxe um vídeo com uma música Flamenca, como ele
 29 mesmo falou, para que os estudantes se envolvessem no clima da aula.

30 Após a música, o professor tentou projetar o livro para que eles pudessem acompanhar,
 31 porém, não conseguiu de imediato. Nesse momento o professor explicou suas
 32 dificuldades para manusear as ferramentas tecnológicas e pediu aos alunos que tivessem
 33 um pouco de paciência, até o momento que conseguiu projetar o livro na tela.

34 A partir desse momento, a cada mudança de tela, o professor ia avisando aos estudantes para
 35 que eles pudessem acompanhar. Julián sugeriu também que, aqueles que tivessem o livro
 36 físico, abrissem para visualizar melhor as atividades propostas.

37 O vídeo trabalhado nessa aula foi “El niño de la hipoteca” disponível no livro. Durante
 38 a exposição do material, o professor esteve atento ao material.

39 Julián explicou aos alunos que era o estilo de entrevista *ping-pong* e esclareceu as
 40 dúvidas sobre o vocabulário estudado, demonstrando conhecimento sobre o conteúdo
 41 que estava sendo exposto.

42 Para que houvesse interação, o professor começou a fazer perguntas aos alunos e a
43 maioria estava respondendo. Em determinado momento Julián pediu a um dos alunos
44 que explicasse um dos termos, no entanto, o estudante respondeu com descaso que não
45 estava prestando atenção a aula. Julián então respondeu de forma amável que não havia
46 problemas e ele mesmo explicou a turma. Neste momento Julián não esboçou estar
47 chateado com a atitude do estudante. Após essa intervenção, o estudante começou a
48 participar de modo espontâneo.

49 Em determinado momento a temática da aula se modificou para questões políticas, tema
50 que poderia gerar algum desconforto. Julián conduziu a temática de uma forma leve e
51 alegre, fazendo algumas brincadeiras, evitando que os alunos tivessem algum tipo de
52 desgaste e ao contrário do que se esperava, os debates foram tranquilos e respeitosos.
53 Nesses momentos de interação, alguns estudantes se equivocaram em relação à língua
54 espanhola. Julián não os corrigia diretamente, fez as correções ao final de modo geral.
55 Durante a aula, houve mais alguns momentos em que Julián se atrapalhou com o uso
56 dos recursos do *meet*, mais uma vez ele falou sobre suas dificuldades em relação à
57 tecnologia, demonstrando um pouco de desconforto, mas era notório seu esforço.
58 Durante a aula, uma das alunas estava com o microfone ligado, o que interferia
59 negativamente na execução da aula, mesmo assim Julián não a confrontou diretamente.
60 Ele pediu a todos que desligassem seus microfones, para não constrangê-la.

61 Uma das temáticas da aula, referia-se ao Flamenco, então, ele retomou ao vídeo do início
62 da aula, desta vez contextualizando o tema do vídeo a proposta do livro, na qual teriam
63 que falar sobre a *Bailaor* (dançarinos de flamenco). Neste momento, um dos alunos
64 perguntou algo sobre a Espanha. Então, Julián começou a explicar aspectos do cotidiano
65 espanhol, como funcionamento de bares, costumes, esportes, também sobre a geografia
66 do país. Julián morou alguns anos na Espanha e alguns alunos sabiam. Julián
67 compartilhou sobre suas vivências de forma natural e espontânea, demonstrando que
68 estava dividindo suas experiências pessoais com o intuito de enriquecer a aula. Sua
69 expressão facial era de contentamento ao falar da Espanha.

70 Em um dos momentos a conexão com a internet de Julián caiu e ele demorou poucos
71 minutos para retornar. Não demonstrou estar chateado com o incidente e retomou a
72 explicação de onde havia parado.

73 Além dos vídeos trazidos pelo professor e a projeção do livro, Julián preparou um
74 material extra em forma de *power point*, com o conteúdo gramatical, para explicar aos
75 alunos. Julián também disponibilizou o material na plataforma depois. O material era
76 bem dinâmico, diversificado, com vários exemplos e bastante explicativo. O professor
77 também ofereceu aos alunos materiais com exercícios extras, segundo ele, para fomentar
78 a aprendizagem.

79 A aula terminou às 22h05.

80

81 **Aula 2**

82 Data da aula: 09/11/2020

83 Quantidade de alunos: 5

84

85 A aula iniciou às 20h33. Novamente o professor Julián havia criado um cenário para
86 que os estudantes se sentissem ambientados a uma aula de língua espanhola, com
87 elementos da Espanha, a exemplo o Moinho de Ventos. Havia passado duas semanas
88 sem ter aula, devido ao feriado de Finados (Día de los Muertos para a tradição mexicana)
89 o professor iniciou a aula perguntando aos alunos como haviam passado as festividades.
90 Julián perguntou suas crenças em relação a esta data, demonstrando interesse pelos
91 relatos dos alunos. Em seguida, o professor fez comparações de como são as tradições
92 no Brasil e em outros países hispano-hablantes.

93 Nessa aula um novo estudante ingressou a turma. Esse aluno explicou ao professor que

94 havia tido um problema no semestre anterior, que ele acreditava estar reprovado visto
95 que não havia conseguido concluir o curso. Julián lhe explicou que muitos estudantes
96 foram aprovados, mesmo sem ter condições de concluir o curso, devido a uma circular
97 enviada pela SEDF na qual justificava a aprovação dos alunos que tivessem pelo menos
98 uma atividade concluída, o que ele considerava um certo desrespeito com os
99 profissionais e com os colegas que foram aprovados por mérito. Nesse momento, Julián
100 mudou sua expressividade e demonstrou chateação com toda a situação ocorrida. O
101 estudante, porém, ressaltou, com um tom de voz chateado, que atingiu os quesitos
102 mínimos de média enquanto cursou o nível anterior. Após esse momento de “desabafo”,
103 Julián retornou a sua postura mais calma, pediu desculpas ao aluno e explicou
104 novamente todo o funcionamento do curso e os combinados da aula anterior.
105 Julián deu seguimento à aula falando sobre a atividade do Día de los Muertos postada
106 na plataforma e perguntou a cada aluno se eles haviam realizado. O professor Julián
107 dirigia-se aos alunos pelo nome, estando bastante atento as suas respostas.
108 Nessa aula Julián pediu aos alunos que refizessem o combinado em relação ao horário
109 de término das aulas. Devido ao calendário apertado, em virtude da redução de dias
110 letivos e feriados que ocorreriam às segundas-feiras, o professor solicitou aos estudantes
111 que eles permanecem alguns minutos ao final de cada aula, para que assim pudesse
112 explicar os conteúdos e atividades de forma mais calma, de modo que eles pudessem
113 aproveitar melhor o período que estão via *meet*.
114 Após esse momento, Julián passou para o tema da aula. Antes de iniciar o novo tema,
115 o professor fez um recorrido da aula anterior. As temáticas desta aula foram emoções,
116 condicional e presente do subjuntivo. Para exposição do conteúdo, o professor trouxe
117 um slide contextualizado e objetivo, com vários exemplos para auxiliar aos alunos no
118 entendimento. Durante a explicação, Julián também deu vários exemplos de suas
119 experiências pessoais, utilizando a temática da aula. Este tipo de atitude faz com que os
120 alunos se aproximem mais do professor ao conhecer um pouco de sua vida. Vale
121 ressaltar que neste momento, as falas do professor sobre sua vida demonstravam um
122 modo de aproximação para com seus alunos.
123 Julián explicou os conteúdos e quando os estudantes tinham alguma dúvida, Julián
124 explicava novamente, tentando utilizar outras didáticas para esclarecê-las. A todo
125 momento Julián também estava atento às perguntas do chat. Em seguida, fez uma
126 dinâmica com os alunos sobre o conteúdo que haviam acabado de estudar. Eles estavam
127 bem participativos e animados.
128 Deu prosseguimento à aula trazendo algumas frases sobre o conteúdo para que os alunos
129 pudessem completar as sentenças e quando algum deles cometia um erro, Julián os
130 corrigia de modo tranquilo. A cada acerto, o professor demonstrava satisfação através
131 de sua expressão, também de frases de incentivo como “*Muy Bien*” e “*Perfecto*”.
132 Alguns termos que os alunos sabiam como escrever, ele ia ao chat e colocava a grafia
133 correta.
134 Continuando a aula, o professor começou a explicar sobre como expressar os
135 sentimentos e emoções em língua espanhola. Para incentivar os alunos a falarem
136 perguntou se todos estavam satisfeitos com sua vida atual. Julián conduziu esse
137 momento de forma bem-humorada, a partir das respostas dos alunos, estando atento às
138 respostas, interagindo também. Como os estudantes falaram sobre suas insatisfações
139 com o corpo, Julián aproveitou o momento e revisou sobre as partes do corpo humano.
140 Em um determinado momento, os alunos se dispersaram, então Julián bateu com o dedo
141 na tela, como se estivesse chamando a atenção deles, em um tom de brincadeira. Todos
142 riram.
143 Julián colou um vídeo para dar prosseguimento à aula e perguntou aos alunos se eles
144 haviam entendido. Como percebeu que eles ainda estavam um pouco dispersos, repetiu
145 o vídeo e enfatizou que gostaria que eles prestassem atenção, para que pudessem dar

146 continuidade às atividades do dia.
147 Com o intuito de que todos acompanhassem juntos às atividades do livro, Julián projetou
148 as páginas que iriam utilizar naquela aula. Quando terminaram a atividade, Julián trouxe
149 um trecho do filme *Mujeres al borde de un ataque de nervios* e explicou as cenas que
150 trabalhavam o tema de sentimentos. Vemos aqui outra referência à Espanha. Durante a
151 aula, Julián também falou sobre inteligência emocional e sobre termos relacionados.
152 A todo o tempo, Julián demonstrava preocupação se os alunos estavam vendo os
153 materiais projetados e se conseguiam compreender bem o áudio.
154 Nota-se que os materiais didáticos trazidos para aula foram bem diversificados e as
155 atividades incentivavam a participação e interação dos alunos.
156 Em relação às expressões do professor Julián, percebi que sempre que ele precisa
157 pensar ele utiliza Yo que sé como refúgio para organizar seus pensamentos e responder
158 aos alunos. Nesta aula percebi 4x esta repetição.
159 Participaram dessa aula 5 alunos.
160
161 **Aula 3**
162 Data da aula: 16/11/2020
163 Quantidade de alunos: 4
164
165 A aula iniciou às 20h33. Novamente o cenário estava com elementos que remetiam à
166 cultura espanhola. Julian iniciou a aula perguntando como havia sido o final de semana dos
167 alunos. Também perguntou se os estudantes tiveram algum problema para realizar as
168 atividades.
169 Julián pediu aos alunos que sempre que fossem realizar as atividades escrevessem suas
170 perguntas em um caderno para que na aula seguinte pudessem perguntar ao professor ou
171 que
172 enviassem para ele.
173 Nesta aula eles precisavam escolher os representantes de turma, mas não definiram
174 quem seria.
175 O tema da aula estava voltado para *La Prensa del corazón*, conteúdo que estava
176 relacionado na unidade do livro didático. Para contextualizar a aula, Julián perguntou quais
177 eram os programas que os alunos gostavam de ver e conversaram um pouco sobre isso.
178 Nesse dia, os estudantes estavam pouco participativos e ao perceber isso, Julián
179 começou a chamá-los pelo nome para que pudessem falar. Cada um ia falando um pouco
180 sobre o programa que mais gostava de ver. Julián não fez correções dos erros cometidos.
181 Julián demonstra interesse na fala dos alunos, é bastante expressivo e gesticula bastante
182 quando está falando.
183 Um dos alunos entrou atrasado e Julián o recebeu de forma animada, dando as boas-
184 vindas e contextualizou o que eles estavam fazendo na aula.
185 O tema gramatical dessa aula era sobre gostos e preferências. Julián fez um breve
186 repasso da estrutura verbal e em seguida fez uma atividade com os alunos para que falassem
187 utilizando a estrutura verbal. Julián corrigiu diretamente os erros dos alunos, assim que eles
188 os
189 cometiam, alguns alunos pareciam se perder na elaboração das ideias. Julián comentou
190 também
191 sobre seus gostos e preferências falando um pouco de sua vida e das coisas que ele gostava
192 que
193 lhe causavam nostalgia. Aqui vejo novamente o intuito de aproximar-se dos estudantes a
194 partir
195 de suas experiências pessoais.
196 Nesse momento da aula havia 5 alunos e apenas um deles permaneceu com sua câmera
197 fechada, porém participava através do áudio.

192 Quando estavam no debate sobre as preferências dos programas de televisão, uma das
193 alunas comentou sobre um tipo específico de programa, então Julián buscou na internet
194 o programa *Espanñoles en el Mundo* e passou parte do vídeo para que pudessem assistir.
195 Claramente houve uma mudança de roteiro na aula, a partir da necessidade dos alunos
196 naquele momento. O que chamou a atenção dos alunos e eles passaram a comentar sobre
197 o vídeo.

198 Julián demonstrou bastante interesse no vídeo, demonstrando atenção e rindo bastante
199 das cenas que considerava engraçadas. Os alunos também demonstraram interesse.
200 Julián sugeriu aos alunos que utilizassem a televisão e os programas para ampliar a
201 aprendizagem da língua espanhola. Sugeriu algumas séries e compartilhou algumas
202 expressões idiomáticas que havia aprendido nas séries colombianas e peruanas. Nesse
203 momento ele retomou alguns conteúdos da aula anterior para contextualizar.

204 Durante as discussões, Julián se mostra respeitoso em relação a opinião de seus alunos,
205 mesmo quando discorda delas.

206 Em determinado momento, uma aluna precisou atender o telefone, o que gerou uma
207 nova temática na sala de aula. A aluna também era professora e eles começaram a
208 conversar sobre a autonomia dos alunos para aprendizagem. Esse debate se alongou,
209 porém o professor não percebeu que o tema não era mais do interesse dos alunos. A
210 reação dos alunos foi perceptível, pois os alunos fecharam suas câmeras e o professor
211 continuou falando sobre os pressupostos da educação.

212 Depois de um tempo, ele retornou ao tema da aula. Julián tentou projetar o livro, mas
213 por questões tecnológicas não conseguiu abrir. Pediu aos alunos que buscassem seus
214 livros e acompanhassem o conteúdo e as atividades.

215 Como ele não conseguia projetar os materiais que havia preparado, Julián pegou um
216 quadro branco pequeno e escreveu as explicações nele e mostrava aos alunos.

217 Para incentivar a participação dos alunos, Julián pediu que cada aluno lesse os exemplos
218 do livro.

219 Novamente, Julián teve problemas técnicos. O áudio falhou e ele não conseguia ouvir
220 nada. Mesmo diante dessas situações, Julián demonstrou tranquilidade.

221 Quando o áudio retornou, o professor sugeriu uma dinâmica de mímicas para que os
222 estudantes adivinhassem qual era o estado de ânimo. Os alunos se divertiram bastante
223 com a atividade.

224 A continuação, a temática do livro falavam sobre encontros. A atividade proposta pelo
225 professor sugeria que os alunos dessem dicas de como fazer um encontro. O professor
226 ressaltou que a palavra “Cita” em espanhol tem um significado mais amplo. Nesse
227 momento, surgiram dúvidas sobre o conteúdo e Julián foi sanando e o que ele não sabia,
228 anotou para procurar e responder posteriormente.

229 Em determinado momento, quando falavam sobre encontros, Julián remeteu ao filme
230 *Noviça Rebelde* e falou do quanto gostava dele e começou a cantar a temática do filme
231 (não consigo lembrar o que sucedeu para chegar a esse momento)

232 Como a aula estava chegando ao final, o professor explicou as próximas atividades que
233 seriam postadas, dando exemplo de como deveriam responder. Falou um pouco sobre o
234 dia *Reys Magos*, tema da próxima atividade. Pediu aos alunos que escrevessem uma
235 carta aos *reys* sobre seus desejos e porque mereciam receber os presentes, usando o
236 modo subjuntivo.

237 Julián demonstra ter flexibilidade para mudar o formato da aula, sejam as temáticas,
238 didática ou conteúdos gramaticais. Também se nota que ele está disponível para atender
239 às dúvidas dos alunos e quando não sabe, busca as informações para auxiliar os alunos.

240 Além disto, o professor sempre explica as atividades de forma detalhada,
241 exemplificando para que haja melhor compreensão.

242 Mais uma vez notei o uso da expressão *Yo que sé* para marcar o tempo de pensamento
243 do professor.

244 A aula terminou às 22h09.

245

246 **Aula 4**

247 Data da aula: 23/11/2020

248 Quantidade de alunos: 3

249

250 Novamente o cenário estava com elementos que remetiam à cultura espanhola. O
251 professor Julian iniciou a aula falando sobre a eleição de representante da turma. O
252 professor explicou que devido a inconstância na quantidade de estudantes na aula online
253 e para fazer a eleição de modo democrático, ele enviou um formulário aos estudantes e
254 pediu-lhes que o preenchessem com seu voto. Os mais votados foram os escolhidos.
255 Após essa discussão, Julián começou um processo de avaliação informal perguntando
256 aos estudantes como eles imaginavam que estava o desenvolvimento da expressão
257 escrita deles. Os estudantes expuseram suas dificuldades e Julián se mostrou atento ao
258 que eles falavam. O professor lhes explicou as quatro habilidades da língua e as
259 dificuldades de desenvolver cada uma delas. Para sanar as dificuldades elencadas pelos
260 estudantes. Julián sugeriu algumas atividades, demonstrando preocupação em auxiliar os
261 alunos em relação às dificuldades e aprendizagem.

262 Julián se deteve nesse assunto em torno de 20 minutos. Ao longo da conversa, os
263 estudantes pareceram não estar mais interessados no tema, pois não interagiram com o
264 professor. Aparentemente, Julián estava esperando o ingresso de outros estudantes na
265 aula, no entanto isso não ocorreu.

266 Julián deu prosseguimento à aula explicando a atividade sobre o Dia da Consciência
267 Negra, a qual estava postada na plataforma. Eles discutiram um pouco sobre a temática
268 da atividade e Julián se mostrou respeitoso em relação às opiniões. O professor sinalizou
269 aos alunos que a atividade tinha o propósito de gerar reflexão nos alunos sobre a
270 temática. Ele também explicou que as atividades eram elaboradas pelos professores de
271 espanhol da escola e compartilhadas com o grupo (aqui percebe-se que a escola fomenta
272 um ambiente colaborativo de ensino.) Julián perguntou se os estudantes gostariam de
273 discutir sobre o tema e eles conversaram um pouco sobre a temática da atividade. Julián
274 se mostrou interessado em relação às opiniões dos alunos, demonstrando em suas
275 expressões faciais e gestos. Durante esse debate, os estudantes cometeram alguns erros
276 e o professor os corrigiu diretamente. Os estudantes não se mostraram incomodados
277 com isso.

278 Depois de falar sobre a atividade do Dia da Consciência Negra, os estudantes retornaram
279 às temáticas do dia. Em determinado momento, um dos alunos falou algo sobre a
280 expressão “ser uma pessoa caxias” e outro estudante abriu o microfone e falou das
281 origens da palavra. A partir desse momento começaram a conversar sobre momentos
282 históricos e outras temáticas que envolviam essa palavra. Julián permitiu que a aula
283 fosse conduzida pelo interesse dos alunos, participou da conversa e demonstrou
284 interesse. Demonstrou tranquilidade e flexibilidade pela mudança ocorrida na aula.
285 Enquanto falava da expressão “caxias”, uma das alunas que já havia estudado com Julián
286 ressaltou que percebeu mudanças em relação a seu comportamento em relação aos
287 semestres anteriores. De acordo com ela, no presencial, Julián demonstrava ser mais
288 exigente com as atividades e rígido sobre o cumprimento de prazos e atualmente ele
289 estava mais flexível. Também falou que ele está mais bem-humorado e mais divertido.
290 Julián riu e disse que talvez essa mudança tenha sido causada porque agora já conhece
291 os alunos e isso dá um pouco mais de liberdade. Além disso falou da necessidade de se
292 ter mais leveza durante o ensino remoto. Disse também que atualmente adota a filosofia
293 de divertir enquanto aprende, assim é mais prazeroso para os alunos permanecerem em
294 aulas de língua estrangeira.

295 Às 21h20 tentou projetar o livro para que pudessem fazer as atividades juntos. Como

296 não conseguiu, pediu que os alunos o abrissem em suas casas e deu prosseguimento à
297 aula. O tema da unidade era sobre compartilhar apartamento e problemas de
298 convivência, e a parte gramatical sobre os “verbos de cambio”. Julián fez uma breve
299 revisão dos assuntos já estudados para que pudessem fazer as atividades do livro. A
300 unidade também trabalhava sobre algumas expressões idiomáticas e Julián as explicou
301 e trouxe algumas outras, demonstrando conhecimentos culturais.
302 A unidade também falava sobre problemas ao dividir um apartamento. Um dos
303 questionamentos era sobre pessoas de times diferentes. Uma das alunas perguntou como
304 era essa relação na Espanha em relação ao futebol. Julián contou experiências de quando
305 morou na Espanha, algumas piadas e expressões corriqueiras no país. Os estudantes
306 estavam bem empolgados ao ouvir os relatos do professor.
307 Como não havia mais tempo para finalizarem os exercícios em sala, Julián pediu que
308 respondessem em casa e explicou as outras questões do livro. A aula terminou às 22h14.

309

310 **Aula 5**

311 Data da aula: 21/12/2020

312 Quantidade de alunos: 2

313

314 A aula iniciou e o professor Julián estava com sua câmera desligada, algo incomum
315 durante as aulas observadas. Após alguns minutos o professor abriu a câmera e mostrou a
surpresa aos alunos. Como estavam na semana do Natal, Julián havia decorado a casa e
316 estava

317 vestido de Papai Noel para dar aula.

318 Enquanto aguardava outros alunos, Julián começou a conversar com o estudante que
estava presente, pois ele havia ingressado na turma nas últimas semanas. O professor

319 perguntou

como havia sido esse processo de transferência e lhe explicou como estava conduzindo as
320 aulas

321 e as atividades. Combinou com ele que lhe daria mais tempo para se organizar em relação às
322 atividades que já haviam sido disponibilizadas.

323 Após aguardar 30 minutos, Julián iniciou a aula falando sobre as festividades de Natal.

Ele estava bastante empolgado, pois disse que este era o seu período preferido no ano, que
324 tinha

325 boas recordações da infância e compartilhou algumas histórias. Julián explicou aos alunos que
326 havia postado uma atividade na plataforma referente à data festiva e disse-lhes que não se
importassem tanto com o prazo de entrega. Ele também explicou como eram as

327 comemorações

328 natalinas na Espanha e as diferenças em relação às tradições brasileiras.

329 O professor perguntou aos estudantes como eles se sentiam em relação a essas

330 festividades e escutou atentamente suas opiniões. Um deles falou que não gostava muito
331 dessa época do ano, que preferia as celebrações de Ano Novo. O outro, disse que gostava
332 bastante por causa do significado que essa data tinha para ele.

333 Em seguida, Julián trouxe duas canções de temática natalina e explicou a diferença dos
334 dois estilos de música para os alunos. Eles continuaram conversando sobre aspectos
335 culturais, sobre experiências de vida e um dos estudantes explicou que preferia o Ano
336 Novo pois sua avó havia falecido na noite de Natal e desde então as comemorações em
337 sua casa não tinham mais o mesmo significado. Julián demonstrou empatia e afeto
338 falando palavras de consolo e compartilhando a perda de sua avó.

339 Continuaram a conversa falando sobre o Ano Novo. Julián explicou aos alunos sobre as
340 “Paradas de los Reyes Magos”, festa cultural que ocorre na Espanha. Debateram sobre
341 as superstições de Ano Novo. Perguntou aos alunos se eles eram supersticiosos e o que
342 faziam na virada de um ano para outro. A conversa foi bem divertida e percebi que os

343 estudantes estavam à vontade.
Após esse momento sobre as festas de fim de ano, Julián explicou aos alunos que
344 provavelmente
345 eles não teriam aula dia 4/1 e retornariam apenas no dia 11/1 e deu outros avisos.
346 Depois dos avisos mudaram para o tema da aula: partes do corpo.
347 Julián trouxe um material bastante ilustrativo e dinâmico para trabalhar com os alunos.
348 Iniciou perguntando o que eles conheciam sobre o vocabulário das partes do corpo. Em
349 seguida completou o vocabulário e pediu que os estudantes repetissem. Julián fez um
350 joguinho para que identificassem as partes do corpo e trouxe uma música também.
351 Depois estudaram sobre as orações condicionais e o imperativo. Julián trouxe o
352 conteúdo em um *powerpoint* bem explicativo e com muitos exemplos.
353 Falaram um pouco sobre instrumentos e dicas de estudos. A aula finalizou às 22h00.
354

355 **Aula 6**
356 Data da aula: 11/01/2021
357 Quantidade de alunos: 4
358

359 Julián iniciou a aula perguntando sobre como foram as festas de final de ano. Felicitou
360 pelo novo ano e avisou que houve mudanças no calendário do ano de 2021. Reforçou
361 que o ano letivo de 2020 está acabando.
362 Julián perguntou se algum deles teria dúvida sobre como seria a avaliação escrita. Ele
363 falou que havia pedido aos alunos que enviassem perguntas relacionadas aos temas que
364 foram enviados. Pediu que enviassem as perguntas até dia 17/1/2021. Explicou que a
365 avaliação consistiria na parte escrita, correspondente ao envio das perguntas, e oral,
366 cujos critérios de avaliação seriam como utilizam as linguagens, organização de ideias,
367 uso dos conectivos, vocabulário, uso de termos formais e informais e sobretudo se
368 sabem se comunicar. Julián disse que na aula do dia 18/2 as perguntas seriam sorteadas
369 e que escolheriam um aluno para responder. Pediu que todos estejam na próxima aula,
370 mas caso não estejam, precisam falar com ele para que gravem um vídeo. Disse que
371 percebeu que as gravações dos vídeos deixavam um pouco a desejar, reforçando o desejo
372 que eles participassem ao vivo. Julián parecia chateado.
373 Falou que estava recebendo as atividades escritas e as atividades de compreensão
374 auditiva. Julián explicou sobre a avaliação escrita que foi enviada pela plataforma. Pediu
375 aos alunos que fizessem uma redação em forma de discurso, como se fossem um político
376 que estivesse buscando melhorar os problemas da cidade. O professor destacou que
377 percebeu que havia alunos que estavam muito atrasados e que eles precisavam organizar
378 seus estudos para não deixar para última hora. Explicou alguns exercícios que tomariam
379 um pouco mais de tempo para realizar.
380 Julián projetou a tela do livro para que fizessem as atividades. Falou que faria algumas
381 mudanças na atividade que era sugerida para aulas presenciais. Julián perguntou se os
382 alunos conheciam animais em perigo de extinção. Os alunos começaram a participar da
383 aula. O professor tratou sobre o tema abrindo páginas de internet e trazendo informações
384 de sites como *National Geographic* sobre o tema. Julián perguntou aos alunos se eles
385 haviam visto animais em risco de extinção e os alunos começaram a falar sobre suas
386 experiências.
387 Um dos alunos falou sobre suas experiências de caça com seu pai e como Julián não
388 concordava muito com o tema da caça, o debate ficou um pouco acirrado e o tom de voz
389 dos dois ficou um pouco mais alto. Julián ao perceber que estava gerando um
390 desconforto, mudou de tema. Nesta aula. Os dois ficaram irritados após a discussão, o
391 que mudou o clima da aula.
392 Continuaram trabalhando as temáticas da unidade e falaram sobre notícias catastróficas
393 e os tipos de gente e suas reações. Perguntou com qual tipo de personalidade eles se

394 identificavam mais em relação ao futuro. Os alunos começaram a participar dando suas
395 opiniões e Julián foi corrigindo os erros de espanhol. No entanto, Julián não incentivou
396 a participação de todos nesse dia, como de costume. Houve um momento que Julián
397 não conseguiu acompanhar o raciocínio dos alunos e não conseguiu corrigi-lo. Julián
398 estava um pouco distraído. Explicou que esse momento era apenas uma introdução.
399 Julián não estava incentivando a participação dos alunos, como de costume e os alunos
400 também estavam menos interessados.
401 Seguiu tratando de coisas que poderão desaparecer nos próximos 10 anos com a chegada
402 da tecnologia. Perguntou se eles acreditavam nisso e os estudantes começaram a
403 interagir sobre o tema, mas não se detiveram muito tempo. Logo passaram para as
404 páginas seguintes. Julián explicou as atividades seguintes e as fizeram juntos.
405 Trabalharam sobre expressões para concordar e discordar das opiniões. Explicou sobre
406 o falso cognato “desde luego”. Julián pediu aos alunos que fossem responder juntos.
407 Continuaram a aula e Julián explicou o conteúdo gramatical das orações temporais e
408 finais. Tirou as dúvidas dos estudantes sobre o tema
409 Nessa aula pedi ao professor para aplicar o questionário com a turma, pois apenas dias
410 alunos haviam respondido. Enquanto eles iam respondendo, Julián novamente pediu que
411 os alunos respondessem as atividades dentro do prazo, pois ficaria difícil para ter que
412 corrigir todas as atividades ao mesmo tempo. Aproveitou o momento para pedir
413 desculpas aos alunos pois não havia conseguido entregar as notas do primeiro bimestre
414 como havia combinado. Julián lhes explicou que teve problemas com seu computador,
415 o que inviabilizou as correções, visto que agora tudo estava em plataformas virtuais.
416 Depois colocou um *powerpoint* com o conteúdo de como aprender a expressar
417 aprovação, ceticismo e negação e sobre as orações finais. O *powerpoint* continha as
418 explicações e os exercícios. Explicou que iria disponibilizar o material na plataforma
419 para que pudessem estudar. Fizeram algumas atividades juntos.
420 Antes de encerrar, Julián reforçou que enviará posteriormente o novo calendário.
421 Novamente pediu que enviassem as perguntas, lessem o livro e finalizaram as
422 atividades. Antes de finalizar, dois alunos saíram da aula e o professor expressou sua
423 chateação com a atitude dos alunos. Julián finalizou a aula às 22h.
424 Nesse dia, os alunos estavam pouco participativos, apenas falando quando o professor
425 se dirigia a eles. Em vários momentos houve um silêncio entre as perguntas do professor
426 e as respostas dos alunos
427
428 **Aula 7**
429 Data da aula: 18/01/2021
430 Quantidade de alunos: 4
431
432 Esta foi a última aula do semestre. A aula iniciou às 20h32. Julián iniciou lembrando
433 do prazo de entrega das atividades que estavam na plataforma, das que obrigatórias para
434 computar presença e lembrou aos alunos que o prazo final para entrega estava próximo.
435 Iniciaram a aula falando sobre a atividade referente ao livro Dom Quixote, uma das
436 atividades para compor a nota da parte escrita e esclareceu as dúvidas dos estudantes que
437 não tinham entregado a atividade.
438 Julián questionou os alunos que não haviam enviado as perguntas para que fosse feito o
439 debate naquela aula, conforme explicou na aula anterior. Pediu aos alunos que avisassem os
440 que não foram que ele entraria em contato com eles para combinar a entrega dos vídeos com
441 as
442 respostas das perguntas que ele iria enviar.
443 Em seguida, Julián explicou e iniciou a avaliação oral. A avaliação consistia nos alunos
444 responderem às perguntas que eles haviam enviado para o professor sobre as temáticas

444 que ele sugeriu. Julián sorteou a pergunta e eles responderam. Caso os alunos quisessem
445 podiam interagir com os colegas, o que ocorreu de forma natural. Nessa aula, Julián
446 estava animado como em outras aulas.

447 A cada aluno Julián corrigia os erros de vocabulário e a pronúncia, escrevendo no chat
448 as palavras que eles não sabiam. Elogiou cada um deles em seus acertos, usando
449 expressões de incentivo como *Muy Bien, Perfecto*.

450 Em um segundo momento, Julián pediu que os alunos interagissem com as respostas
451 dos colegas, se estavam de acordo ou não e que explicassem seu ponto de vista. Os
452 debates seguiram de forma tranquila e o professor incentivou que os alunos falassem
453 seus pontos de vista, sem intervenção nas suas opiniões. Percebia-se que os alunos
454 estavam à vontade em realizar a avaliação dessa forma, pois todos estavam bem
455 participativos. Para dinamizar e organizar o debate, Julián iniciava sempre escolhendo
456 um dos alunos, chamando-os pelo nome.

457 Após o fim da avaliação, Julián os felicitou pelas suas exposições de ideias e pela
458 aprendizagem que identificou durante o semestre. Julián os incentivou a seguir
459 estudando independente das aulas formais no CIL e lhes sugeriu a criação de um grupo
460 no qual pudessem trocar ideias, materiais, séries e que pudessem continuar com o
461 contato com os colegas. Indicou algumas páginas do *instagran* para que pudessem se
462 aprofundar na língua. Após esse momento, deu os avisos referentes ao ano letivo de
463 2021.

464 Julián finalizou a aula se despedindo de seus alunos agradecendo pelo semestre, pela
465 participação dos alunos e pela compreensão de todos. Foi bastante acolhedor e afetuoso.

APÊNDICE J – Transcrição da entrevista - Amora



Universidade de Brasília – UnB
 Instituto de Letras – IL
 Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET
 Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PPGLA
 Pesquisadora: Mayara Wanneschka Ferreira Neves Santos
 Orientadora: Profa. Dra. Kyoko Sekino

ENTREVISTA AMORA

3 **Entrevistadora:** janeiro de dois mil e vinte e um... éh o instrumento de coleta de
 4 dados (é) minha entrevista... e aí Amora eu vou fazer algumas perguntas e você
 5 vai respondendo...

6
 7 **Amora:** ok...

8
 9 **Entrevistadora:** a entrevista é semiestruturada pode ser que... em alguma delas
 10 eu lhe pergunte mais alguma coisa... mas o roteiro é basicamente esse que você
 11 tá... que você tá vendo... você consegue ver aí?...

12
 13 **Amora:** sim... eu tô vendo a um... a dois e metade da três...

14
 15 **P1- Entrevistadora:** éh:: qual a sua formação acadêmica?...

16
 17 **Amora:** eu sou formada em... letras-português espanhol...

18
 19 **P2- Entrevistadora:** você se formo::u... em que ano?

20
 21 **Amora:** eu ingressei em dois mil e nove... terminei em dois mil e onze... eu fiz no
 22 ICESP...

23
 24 **P3- Entrevistadora:** além do espanhol... você tem proficiência em alguma outra
 25 língua estrangeira?...

26
 27 **Amora:** não... eu estudei francês... mas eu não tenho proficiência na língua...

28
 29 **P4- Entrevistadora:** qual é sua língua materna?...

30
 31 **Amora:** português...

32
 33 **Entrevistadora:** como você já falou néh... você... nãoooo... éh... estudou francês
 34 mas...

- 35 [
- 36 **Amora:** éh...
- 37
- 38 **P5- Entrevistadora:** não se considera pro... néh... e sua família... há outras pessoas
- 39 que falam mais de um idioma?...
- 40
- 41 **Amora:** sim... a minha irmã fala inglês e a minha mãe fala:... espanhol...
- 42
- 43 **P6- Entrevistadora:** você acredita que... de alguma forma elas influenciaram
- 44 você?...
- 45
- 46 **Amora:** na realidade foi ao contrário... eu comecei e depois a minha irmã
- 47 ingressou... também no centro de línguas... e atualmente a minha também
- 48 estuda em outro centro de línguas... então acabou que somos três filhos do
- 49 centro de línguas...
- 50
- 51 **P7- Entrevistadora:** quando você iniciou no centro de línguas?...
- 52
- 53 **Amora:** eu comecei no CIL um... ah o meu marido fala...
- 54 [
- 55 **Entrevistadora:** o CIL um éh...
- 56 [
- 57 **Amora:** francês...
- 58
- 59 **P8- Entrevistadora:** ah mas você já estava cursando a universidade... ou você...
- 60 [
- 61 **Amora:** não...
- 62 [
- 63 **Entrevistadora:** já começou antes...
- 64
- 65 **Amora:** eu tava na terceira série do ensino médio... e aí:: eu comecei no CIL no
- 66 meio do ano... néh... então eu comecei.... no segundo semestre de dois mil e
- 67 oito... então eu terminei em dois mil e treze... por aí... cê falando da pergunta
- 68 quatro... o meu marido fala francês...
- 69
- 70 **Entrevistadora:** hum::... você ouviu quando eu perguntei... se você... porque
- 71 cortou pra mim...
- 72 [
- 73
- 74 **Amora:** cortou...
- 75
- 76 **P9- Entrevistadora:** eu perguntei se no caso você tinha começado... jun/... o CIL
- 77 tinha vindo antes de você começar a sua graduação?...
- 78
- 79 **Amora:** sim... eu comecei o CIL em dois mil e oito néh... eu tava na terceira série

80 do ensino médio... aí fiz um semestre... aí terminei o ensino médio e ingressei
81 na na faculdade... na graduação...

82

83 **P10- Entrevistadora:** e o que a motivou a escolher... a licenciatura?... como
84 profissão?...

85

86 **Amora:** então... meu pai fala que sempre fui professora... então desde pequena
87 eu brincava... não sei se... se isso... foi intrínseco em mim ou não... mas dizendo
88 ele que foi... eu sempre brincava de escrever... de quadro... com quadro... e num
89 sei o que... aí eu cresci falando que eu ia fazer veterinária... eu acho que toda
90 criança um dia na vida falou que queria fazer veterinária... enfim... mas quando
91 eu comecei a estudar espanhol... que eu sempre tive um apreço muito grande
92 pela língua espanhola... quando eu comecei a estudar espanhol eu falei bem
93 assim... não... é isso que eu quero pra mim... eu quero passar esse encanto da
94 língua espanhola que eu tenho... que eu adoro a o:: idioma... eu adoro a cultura...
95 para os meus alunos... eu não sei se eu faço isso muito bem... mas é o que eu
96 gosto de fazer...

97

98 **P11- Entrevistadora:** e você acredi/... você se sente satisfeita com a sua escolha?...

99

100 **Amora:** sim... eu acho que a gente precisa ser... mais reconhecido... porque
101 cada vez mais a gente tá perdendo é alunos de curso de licenciatura... cada
102 vez menos os meninos querem fazer licenciatura... mas::... por vários motivos...
103 por ouvir professores falando assim... não... faz outra coisa... vai... não começa
104 isso não... então aqueles... eu acho que tem quem nasceu pra ser professor... e
105 quem se tornou professor por falta de opção... e esses que se tornaram por falta
106 de opção... acabam::... éh:: dificultando a gente mostrar o encanto da nossa
107 profissão... o quão ela é bonita...

108

109 **P12- Entrevistadora:** uhum... concordo ((riso))... éh... qual a sua experiência
110 profissional... Amora?...

111

112 **Amora:** eu... trabalhei... já ensinando da do primeiro do primeiro ano dos
113 pequenininhos... alfabetização até o ensino médio... então... do regular... éh... eu
114 trabalhei em cursinhos... trabalhe::i em centros de línguas... então eu dou aula
115 desde dois mil e doze... desde o primeiro semestre de dois mil e doze... em língua
116 portuguesa eu trabalhei como professora mas eu não era formada néh... era um
117 estágio... em dois mil e onze com os alunos da primeira série...

118

119 ((ruído externo))

120

121 **P13- Entrevistadora:** uhum... então você já exerce desde dois mil e doze... já são
122 quase oito... nove anos néh na profissão?...

123

124 **Amora:** ((contando)) nove... é nove anos... tenho que fazer as contas... porque
125 eu não sou boa em matemática...

126

127 **Entrevistadora:** ((risos)) éh (incompreensível)... até dez néh... até dez... ((risos))

128

129 **Amora:** é...

130

131 **P13 - Entrevistadora:** você já teve alguma vivência... em algum país cuja língua
132 materna fosse espanhol?...

133

134 **Amora:** então... eu fiz uma viagem... mas a minha viagem foi a:: passeio néh...
135 eu fui a pra Argentina... o ano passado que foi muito bom... eu acho que foi muito
136 proveitoso... ter esse contato com a cultura mesmo... essa cultura... argentina
137 néh... com essa cultura diferente... e é bom pra ver os acentos... que os acentos
138 são totalmente diferentes dos meus... vocabulário... achei bem interessante...

139

140 **P14- Entrevistadora:** durante a sua formação na graduação... éh... você se lembra
141 de algum professor que tenha impactado... de modo diferente a sua vida
142 acadêmica?... isso pode ser tanto positivo quanto negativamente... ou os dois...
143 também... néh...

144

145 **Amora:** sim... tive um professor... que ele... mostrou exatamente o que não
146 fazer... que ele sempre falava da vida dele e não dava aula... e não gostava do
147 que tava fazendo... como eu tive uma professora que estava há anos em sala
148 de aula... e por mais rígida que ela fosse... ela:: ela conseguia passar pra gente
149 o que ela... que ela queria... foi muito proveitoso mesmo...

150

151 **P15- Entrevistadora:** e durante a sua... e... e no no ensino médio ou em alguma outra
152 época... você se recorda também de algum professor assim?...

153

154 **Amora:** no ensino médio... eu tive uma professora de inglês que ela torturava a
155 gente... porque pra mim aquilo era tortura... com o ensino de verbos... então eu
156 falei bem assim... eu nunca vou fazer isso com os meus alunos...aquela coisa
157 assim maçante... que você tinha que decorar mesmo... tortura... e você tinha que
158 ir na frente... e conjugar... e escrever... uma coisa que ela sorteava... e ela ainda
159 falava que a régua dela do sorteio era a guilhotina...

160

161 **Entrevistadora:** (...) nossa ((espantada)) ...

162

163 **Amora:** então... éh... assim como eu tive uma professora de português... que::...
164 ela não dava aula e ela falava que a gente ia trabalhar... no botequim do seu
165 Joaquim... no mercadinho dele... porque ninguém ali tinha capacidade de fazer
166 nada na vida...

167

168 **Entrevistadora:** (...) meu Deus ((espantada))...

169

170 **Amora:** esses foram exemplos nítidos de... o que você não fazer com os seus
171 alunos... e aí acaba que você pensa assim... vou ser melhor que isso...

- 172
173 **P16- Entrevistadora:** uhum... e quanto tempo durante a semana você se dedica para
174 planejamento das aulas?...
- 175
176 **Amora:** eu não sei te dizer... porque eu não cronometro... é uma coisa assim...
177 que eu pego... e vou fazendo... fazendo... mas é muito tempo... não não sei...
178 não cronometro...
- 179
180 **P17- Entrevistadora:** entendi... você trabalha só no CIL ou em algum outro local?...
- 181
182 **Amora:** então... meu contrato é no CIL e eu dou aula no (Mackenzie) no ensino
183 médio...
- 184
185 **P18- Entrevistadora:** uhum... você... houve mudanças na sua forma de
186 planejamento... em relação ao ensino presencial e ensino remoto?...
- 187
188 **Amora:** sim... eu tive que adaptar muito conteúdo até porque a gente não tem
189 mais aquele contato direto com o livro... néh... então:... eu tive que elaborar
190 muito material... falei que nunca elaborei tanto material na minha vida... muito
191 material além do livro pra aqueles que não têm acesso... não tava com o livro...
192 por algum motivo... não tinha comprado que era muito no começo do ano... então
193 tinha muito aluno sem livro ainda... até porque não tinha livro na editora... então
194 a editora tinha que mandar o livro e ela não mandou...
- 195
196 **P19- Entrevistadora:** tem algo mais que você percebeu de mudança?...
- 197
198 **Amora:** eu acho que:... a gente começou usar mais material compartilhado
199 néh... do outro professor... do outro profissional... assim... pra um ajudar o outro
200 mesmo... pra não ficar... pra sobrecarregar... mas tentar sobrecarregar menos...
- 201
202 **P20- Entrevistadora:** uhum... interessante... como é o processo de elaboração das
203 suas aulas?... como é que você pensa nesse... nesse processo?...
- 204
205 **Amora:** eu pego o conteúdo... e penso na habilidade que o aluno tem que
206 desenvolver com aquele conteúdo... e:: tento jogar ele no cotidiano do aluno...
207 então eu pego alguma imagem... alguma tirinha... não trabalho muito com
208 música... mas gosto muito de vídeo... de curtas... e dessa parte de visual... e
209 escrita néh... essa textual... junto...
- 210
211 **P21- Entrevistadora:** uhum... e dentro do seu cronograma... você mexe... você...
212 antes... é só voltando... você acha que você conseguiu levar essa elaboração
213 que você fazia... você já fazia... (incompreensível) você faz essa elaboração
214 (incompreensível) no ensino remoto... ou você já fazia ela antes?...
- 215
216 **Amora:** eu já fazia ela antes... e aí... no CIL eu já faço um pouco diferente...
217 dependendo do nível os meninos estão mais pra falar... então eu tento levar mais

218 possibilidades que eles falem... que eles debatam... entendeu... então... eles têm
219 mais propostas tanto de embate quanto de escritura...

220

221 **P22- Entrevistadora:** então... no caso seria adaptado ao nível?...

222

223 **Amora:** exatamente...

224

225 **P23- Entrevistadora:** entendi... éh dentro do seu cronograma semestral... você
226 considera que há flexibilidade?...

227

228 **Amora:** sim... há flexibilidade...

229

230 **P24- Entrevistadora:** flexibilidade em datas?... conteúdos?...

231

232 **Amora:** em conteúdos... que eu tenho aquele conteúdo... na realidade assim...
233 eu tenho aquele conteúdo pra ministrar em tantas aulas... eu consigo flexibilizara
234 ordem nelas... o que dar em cada dia... a organização... mas no final eu tenho
235 que cumprir aquele conteúdo naquele tempo...

236

237 **P25- Entrevistadora:** uhum... quais os critérios você utiliza na escolha da abordagem
238 de ensino?...

239

240 **Amora:** além do nível... a idade do aluno... e::... o que será trabalhado... se é
241 por habilidade... se o foco é por habilidade... se o foco é por... ah... conteúdo...
242 então vai depender muito... como eu trabalho no regular... éh... o foco do ensino
243 médio agora é habilidade néh... habilidade e competência... o do fundamental a
244 gente ainda aborda por conteúdo... então... eu vejo... por esses pontos...

245

246 **P26- Entrevistadora:** uhum... quais são os maiores desafios que você encontra... pra
247 ensinar espanhol para alunos brasileiros?...

248

249 **Amora:** muitos acharem que espanhol é umportunhol... que qualquer um fala...
250 que só porque é parecido com o português... éh eles não precisam de ajuda... é
251 fácil... ah mas eu entendo o que ele tá falando na televisão... então eu falo
252 espanhol... pra mim é como se você menosprezasse o idioma... quando o alu/...
253 muitos alunos chegam assim... muitos pais colocam os alunos assim também...
254 então acho que esse menosprezo... dizer que ai não vou usar isso pra nada...
255 pra que que eu vou usar espanhol...

256

257 **P27- Entrevistadora:** e quando você éh... por exemplo... você falou que muitos já
258 chegam assim... éh... como você motiva pra que (os alunos) eles pensem
259 diferente?...

260

261 **Amora:** principalmente... se ele for do ensino médio mostrar pra ele que... ele
262 consegue estudar fora do Brasil...

263

264 **Entrevistadora:** (...) uhum...

265

266 **Amora:** (...) com o espanhol... então eles... quando eles percebem que têm mais
267 oportunidade além do inglês... mais universidades que são boas também... tão
268 boas quanto as de língua inglesa... eles abrem o leque...

269

270 **P28- Entrevistadora:** interessante... e você identifica alguma diferença no perfil da
271 aprendizagem... éh::... entre os alunos quando tava no presencial... e agora no
272 ensino remoto?...

273

274 **Amora:** com certeza... com certeza... éh::: afunilou... se eu tinha trinta alunos
275 interessados... agora eu tenho... doze... entendeu... os outros eles se perderam
276 pelo caminho... agora o porquê a gente não consegue saber... o porquê que eles
277 se perderam pelo caminho... mas os que sobraram... os que ficaram néh... ele
278 são muito interessados... eles são muito dedicados... então as produções deles
279 são excelentes... você pode ver que produção mais variada... como elaboração
280 de um vídeo... de alguma coisa mais... de infográfico... eles se dedicam
281 bastante...

282

283 **P29- Entrevistadora:** uhum... é quais os fatores você considera fundamentais para
284 que haja aquisição da linguagem?...

285

286 **Amora:** perseverança... estudo... leitura... e::: ver muito filme... eu acho que o
287 contato com o auditivo pra mim... de filme é melhor do que de música... porque
288 você consegue colocar uma legenda na língua estrangeira e acompanhar ali por
289 um tempo... pra depois você tirar e ficar só... só de ouvido... então eu acho que
290 é isso... é dedicação... estudo... leitura... e::: contato com a cultura por filmes...

291

292 **P30- Entrevistadora:** uhum... como você acredita que deve ser o ambiente da sala
293 de aula virtual?... no caso plataforma... cenário do meet... algum...

294

295 **Amora:** eu acho que tem que ser descontraído... um ambiente acolhedor... que
296 o aluno goste de tá ali... porque querendo ou não... aprender uma segunda...
297 uma língua estrangeira néh... aprender uma língua estrangeira... ela... ela requer
298 um... um amor por aquilo ali... é opcional... você tá fazendo aquilo ali porque você
299 realmente quer... então eu acho que tem que ser... cativante... éh::: divertido...
300 acolhedor... e tem que... mostrar que cada um... que tá tudo bem você errar...
301 cada um aprende de um jeito... cada um aprende em um tempo... então... é
302 isso... eu acho que tem que ser assim...

303

304 **P31- Entrevistadora:** e nas atividades elaboradas?... quando você falou que (os
305 professores) estão compartilhando as atividades... néh...

306

307 **Amora:** uhum...

308

309 **Entrevistadora:** como você elabora as atividades?... como elas são?...

310

311 **Amora:** desculpa... eu só... cortou... eu só ouvi até o compartilhando...

312

313 **Entrevistadora:** éh você falou que vocês estão compartilhando as atividades...

314

315 **Amora:** sim...

316

317 **Entrevistadora:** e quando você elabora... como são as suas atividades pra pra
318 plataforma virtual?...

319

320 **Amora:** então... geralmente a gente faz... e eu pego também quando é
321 formulário... eu pego formulário... e aí... eu quero:: pegar o tema que ele tá
322 proposto... e colocar... jogar esse tema pros meninos para que eles vejam no
323 cotidiano deles... o que tem esse tema... se eles sabem o que que é... depois a
324 gente desenvolve esse tema... (depois da) explicação... eu coloco vídeo... coloco
325 imagem... coloco texto... éh::... e aí a gente faz uma atividade... nessa atividade
326 eles têm que... ensaiar... ensaiar não... exercitar o que eles viram... e pra finalizar
327 a gente no meet... a gente faz um debate... a:: a gente conversa néh... coloca
328 um pra perguntar pro outro... pra dar opinião... olhe o livro... repasse o que tá no
329 livro... a gente simula as coisas... por exemplo... tem a imagem das pessoas...
330 pra falar pras pessoas... em pé... deitado... a posição... e aí a gente propõe que
331 cada um conte uma historinha do porquê que cada um tá ali... e eles não vão
332 interagir entre si... então é muito divertido... porque saem histórias totalmente
333 diferentes daqueles mesmos personagens... então é essa a intenção... que eles
334 façam uma interação... mas que antes eles vejam a parte da gramática... pra
335 que... eles consigam exercitá-la em sala de aula...

336

337 **P32- Entrevistadora:** uhum... e como você define um bom professor?...

338

339 **Amora:** isso é uma boa pergunta...

340

341 **Entrevistadora:** [((risos)) pode falar...

342 [

343 **Amora:** primeiro que não fale pra ninguém assim... nossa você é professor
344 porque você quer ou porque só falta só sobrou isso... frases que a gente odeia...
345 éh... você trabalha ou você só dá aula... então a gente ser menosprezado
346 diariamente... professor mesmo menosprezar sua profissão é uma coisa
347 terrível... então pra você ser um bom professor você não pode menosprezar a
348 sua profissão... segunda coisa... se você não gosta de dar aula... não dê aula...
349 então professor tem que gostar de dar aula... você tem que tá disposto também
350 a não ser o centro... porque se você for o centro você não tá dando aula... você
351 tem que entender que o centro da aprendizagem é o seu aluno... você é mero
352 instrumento pra que ele aprenda... terceiro você tem que ficar feliz::... com o
353 sucesso do seu aluno... você tem que lembrar de que como você é o meio pra
354 que ele chegue ao fim... a finalidade dele é ser um bom profissional... um bom
355 cidadão... e lembrar também... em quarto lugar... acho que é quarto ou quinto

356 não sei... que a gente tá formando cidadão e... pra gente tenha um mundo melhor
 357 a gente tem que ser exemplo... mesmo que você não seja exemplo de tudo...
 358 porque ninguém é... você tem que motivar o seu aluno a ser sempre o melhor...
 359 você tem que estudar sempre... ter domínio de conteúdo... porque também não
 360 adianta eu não não dominar o conteúdo... mas você tem que saber ensinar...
 361 você tem que saber passar isso pro seu aluno... porque eu posso saber muito
 362 pra mim... quando chego pro outro... eu não sei... você tem que ter paciência...
 363 ah... dedicação... e::... humildade... porque às vezes a gente erra... e a gente
 364 aprende com nosso aluno também... então você tem que ser humilde nesse
 365 momento... tem que saber dizer... olha eu não sei... vamos procurar junto... que
 366 ninguém sabe tudo... mas a gente tá aqui pra aprender junto... mostrar pra ele
 367 que ele não aprende... só ele que tá aprendendo ali... a gente também tá
 368 aprendendo alguma coisa com eles... eu gosto sempre de falar isso pra eles...
 369 olha... eu não sei... vamos procurar?... vamos buscar?... eu eu numa observação
 370 sua... até falei isso... não sei vamos procurar?... e aí eu peço alguém pra
 371 procurar... e foi você até que falou néh... você fez a contribuição... e é isso... a
 372 gente tem que mostrar pra eles que é... uma:: troca mútua de conhecimento...
 373 mas que nós somos detentores de um conhecimento diferente do deles... e que
 374 estamos alí pra... pra passar isso pra eles... pra que eles aprendam da melhor
 375 forma possível pra usar na vida deles néh... igual a gente usa na nossa... e... é
 376 isso... eu acho...

377

378 **Entrevistadora:** eu só parei de apresentar e voltar...379 **Amora:** (incompreensível)...

380

381 **Entrevistadora:** muito obrigada... Amora...

382 [

383 **Amora:** obrigada... guapa...

384

385 **Entrevistadora:** muchas gracias... eu vou encerrar a gravação...

386

387 **Amora:** tá bom...

388

389 **Entrevistadora:** só um minutinho...

LEGENDA

SINAIS	OCORRÊNCIAS
[superposição ou simultaneidade de vozes
::	alongamento de vogal ou consoante

...	qualquer pausa
(())	comentários descritivos do transcritor
(incompreensível)	incompreensão de palavras ou segmentos
(hipótese)	hipótese do que se ouviu
(...)	indicação de que a fala foi retomada ou interrompida
/	Truncamento
MAIÚSCULA	Ênfase

REFERÊNCIA: NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO. Extraídas de PRETI, Dino (org.). **Análise de textos orais.** 4 ed. São Paulo: Humanitas, 1999. p. 11-12.

APÊNDICE K - Transcrição da narrativa oral – Amora



Universidade de Brasília – UnB
 Instituto de Letras – IL
 Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET
 Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PPGLA
 Pesquisadora: Mayara Wanneschka Ferreira Neves Santos
 Orientadora: Profa. Dra. Kyoko Sekino

NARRATIVA ORAL AMORA

3 Olá:: meu nome é Amora(**T1**) eu sou professora de língua espanhola e::... trabalho já
 4 há algum tempo... me forme::i... em dois mil e onze... e::... hoje... eu dou aula... em
 5 modelo HÍBRIDO... presencial e online... devido à pandemia... (**T1**) e:: eu lembro que
 6 presencialmente(**T2**)... éh... o contato com os alunos obviamente... era bem maior... eu
 7 tinha o costume de:: sempre verificar as atividades... mais de perto... para saber o
 8 desenvolvimento dos alunos... éh:: saber as dificuldades deles... como estavam se
 9 sentindo... a respeito da do ensino e aprendizagem... como como cada aluno
 10 aprendia... porque eu sempre quis... que todos tivessem a mesma oportunidade
 11 mesmo::... tendo... maneiras diferentes de aprender néh...
 12
 13 E::... quando a pandemia chegou foi muito estranho...(T3) porque no começo os meninos
 14 ficavam assim... os alunos ficavam... professora... nós vamos parar... nós não vamos
 15 parar...como vai ser...e literalmente do dia pra noite...eu dei uma aula no noturno e...
 16 de repente... eu já não estava mais dando essa aula... e desde então eu não vejo mais
 17 os meus alunos... do noturno néh... e::... depois de um tempo... éh nós voltamos no
 18 regime e...éh remoto que era é totalmente novo néh... novo para todo mundo... novo
 19 pros alunos... novo pra nós... e:: essa implementação... ela não se deu de forma

20 gradativa...não foi opcional...foi...foi imposta... ou é ou é... ou fazemos ou não temos
21 aula néh...e:: isso foi muito estranho não foi uma coisa muito boa... porque eu já não
22 via mais os meus alunos...
23
24 Éh:: eu sentia falta deles de verdade... (T4)ainda sinto falta desse contato... mesmo em
25 regime híbrido é muito estranho... porque você não pode ter contato com os alunos
26 eh... ah... eu sempre usei muito a expressão facial néh... eu sempre fui muito
27 expressiva... eu sempre falei com as mãos... com o sorriso... falar com o rosto sem
28 dizer nada e... hoje eu uso máscara o tempo inteiro... usar a máscara é muito ruim...
29 e eu não consigo mais ver as expressões dos meus alunos... não vejo mais o sorriso
30 dos meus alunos... e eu sempre gostei de ver muito esse sorriso deles... ver que eles
31 gostaram... ver que eles estão aprendendo... fazer brincadeiras com eles na sala...
32 pra que eles aprendessem de uma forma diferente... pra que aquilo fizesse sentido na
33 vida deles...e hoje eu vejo que é muito mais difícil...então eu sinto muito a falta disso...
34 de de ver... a a alegria de aprender outro idioma no rosto dos meus alunos... e::... a
35 adaptação desse currículo(T5)... desse novo currículo... ela é difícil por vários motivos...
36 primeiro porque a realidade de todo mundo mudou... hoje todo mundo tem uma carga
37 emocional muito maior pra carregar... a gente não sabe a perda do outro... não
38 sabemos... éh... como tá na casa do desses alunos... se os alunos mais velhos se eles
39 estão trabalhando... se eles não estão trabalhando... se quem tem comorbidade tá
40 trancado dentro de casa... a gente não sabe se esses alunos que são jovens... eles
41 sofrem alguma coisa dentro da casa deles... algum tipo de abuso ou não... e mesmo
42 sem ter alguma... mesmo sem ser um aluno de vulnerabilidade... como ele tá
43 emocionalmente... alguns falam outros não... mas eu acho que esse vínculo... o

44 vínculo que a gente tinha no presencial... de sentir... o aluno... ele ficou muito mais
45 Difícil
46
47 Éh::... O que eu tentei fazer desde o começo? (T6) ... Eu te tentei sempre deixar as
minhas
48 aulas abertas pra que eles falassem... aproveitar e exercitar a língua estrangeira... éh
49 as atividades online que eu deixava era mais a parte de gramática... mas em sala...
50 nas videoconferências eu sempre queria ouvir... porque às vezes ele só tinha a mim
51 pra conversar... e principalmente os mais velhos... isso era fato... alguns ficaram
52 sozinhos em casa e só tinham essas aulas literalmente... pra ter contato com alguém...
53 pra conversar com alguém...
54
55 Éh::... o uso da tecnologia em si (T7)... ele não... não foi:: difícil pra mim néh e... nem
uma
56 adaptação DO LIVRO... é mais uma adaptação do em currículo em si... uma
57 adaptação do conteúdo... porque o que a gente dava em sala de aula... a gente não
58 consegue dar no remoto ... não é proporcional aquele tempo... entende?... porque em
59 sala de aula você tem uma assistência totalmente diferente do que você tem no
60 remoto... néh e percebi também que nem todos os alunos entravam... alguns tinham
61 muita dificuldade... éh a tecnologia que... na parte difícil que eu quero dizer... é por
62 exemplo... numa conexão que tá ruim que cai... uma chuva que deu que te impede de
63 dar a aula... um computador que resolve atualizar... um computador que não
64 funciona... isso todos nós passamos por problemas assim...
65

66 Éh::... a produção do material impresso pra mim também não foi tão difícil(**T9**)... por eu
já

67 ter feito esse tipo de produção... várias outras vezes... por trabalhar em outras
68 escolas...

69

70 Éh::... pontos positivos (**T8**)... eu acho que a gente conseguiu ver... mais::... o amor... o
71 engajamento... a dedicação do aluno... a autonomia... isso a gente conseguiu
72 desenvolver no aluno... sabe... e a parte... as partes mais difíceis eu já... até falei...
73

74 Ahn::... quanto a aprendizagem (**T9**) ... ((suspiro)) como é a aprendi/... como foi a
75 aprendizagem desse aluno? ... Éh... então... ((risos))... eu percebi também que aquele
76 aluno que tinha muita dificuldade... na maioria das vezes a dificuldade dele ficou... eu
77 senti que:: ... não é possível corrigir a pronúncia o suficiente desses alunos... como a
78 gente consegue corrigir a escrita... online... se você não tem um tempo maior... você
79 não consegue... fazer com que o aluno perceba que aquele não é o som daquela
80 palavra... então eu percebi... essa dificuldade... sabe... na aprendizagem dos alunos...
81 mais a parte fonética mesmo...

82

83 Que eu fiz pra motivar os alunos?(**T10**)... eu sempre mandava mensagens... quando eles
84 iam fazer as atividades... eu mandava mensagem... falava... oi ... tudo bem?... senti
85 falta dessa sua tarefa e::... sempre falava com eles pra eles voltarem que eu tava
86 esperando... e eu sempre esperava realmente eles... éh... eu tentei sempre acolher...
87 ser gentil... sorrir mesmo que eu estivesse extremamente cansada... nunca
88 transpareci isso pros alunos... e se eu transpareci foi assim... totalmente involuntária

89 porque... eu sempre quis ser extremamente acolhedora...

90

91 Éh... alguma experiência marcante?(T11)... acho que foi de uma senhora que disse... que

92 o único momento que ela conversava com alguém era quando ela tava na aula

93 comigo... e que ela não desistiu... porque... eu a fazia ficar bem... e que a minha

94 gentileza... o meu sorriso... apaziguava a semana dela... porque ela se sentia muito

95 sozinha...

96

97 Então... o que eu pretendo levar dessa experiência?(T12)... éh::... eu acho que... a

98 perseverança... a:: humildade... porque a gente acaba percebendo que cada dia

99 mais... que a gente não sabe nada... não que não sabemos nada... mas que devemos

100 melhorar a cada dia... como profissional e como pessoa... e que... eu sempre tive em

101 mente que os alunos sempre têm muito a nos ensinar... mas eu percebi nessa

102 pandemia que é um troca mútua muito mais do que a gente imagina...

103

104 Como me sinto hoje em relação ao ensino remoto?(T13)... mais tranquila... mais adaptada...

105 vejo que... de certo modo ele funciona significativamente... e acho que... foi e é uma

106 boa estratégia... mas que a cada dia nós devemos adaptá-la mais ao nosso cotidiano...

107 e que o que funciona pra uma escola pode não funcionar pra outra... que varia muito

108 de perfil...

109

110 Mudanças da minha rotina?(T14)... fora eu não sair de casa na época ((risos)) do regime

111 totalmente remoto... eu acho que... o tempo que eu fiquei na frente do computador...

112 no começo a gente não tinha vida... néh... e depois a gente foi se adaptando... porque
113 não tinha hora pra gente fazer a atividade... não não acabava nunca... e depois de um
114 tempo você vai se adaptando... vai criando uma rotina... fica mais fácil... hoje no
115 regime híbrido a dificuldade?... é toda... por que você voltar pra um ambiente... que
116 você tem que controlar vinte e quatro horas... os alunos pra que eles não toquem uns
117 nos outros... você tem que se preocupar com quem está em casa... com quem tá na
118 sala... é extremamente difícil...

119

120 E por último... não... eu não perdi... nenhum familiar(T15)... graças a Deus... éh::... eu
tive

121 covid... na segunda quinzena de julho... começo de agosto... foi uma experiência muito
122 ruim... visto que eu já tenho uma doença... que eu tenho fibromialgia e... os processos
123 inflamatórios já são agravados... eu sou asmática... a minha falta de ar não foi pouca...
124 foi significativa... éh:: eu fiquei afastada sim... trabalhei por uma semana sem saber
125 que estava com covid... depois fiquei mais duas semanas afastada... meus sintomas
126 duraram muito tempo... durou... eles duraram mais de quatorze dias ... e::... depois...
127 da covid a minha fibromialgia não melhorou ... eu não consegui controlá-la sem
128 medicação... acho que... devido a resquícios da doença... devido ao estresse da
129 situação... toda... não só... da minha casa... mas assim global néh de um todo... e hoje
130 eu tomo medicamento... pra conseguir controlar a minha fibromialgia... o que eu não
131 precisava fazer antes da pandemia...

132

133 Então é isso... muito obrigada...

LEGENDA

SINAIS	OCORRÊNCIAS
[superposição ou simultaneidade de vozes
::	alongamento de vogal ou consoante
...	qualquer pausa
(())	comentários descritivos do transcritor
(incompreensível)	incompreensão de palavras ou segmentos
(hipótese)	hipótese do que se ouviu
(...)	indicação de que a fala foi retomada ou interrompida
/	Truncamento
MAIÚSCULA	Ênfase

REFERÊNCIA: NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO. Extraídas de PRETI, Dino (org.). *Análise de textos orais*. 4 ed. São Paulo: Humanitas, 1999. p. 11-12.



APÊNDICE L – Observação de aulas - Amora

Universidade de Brasília – UnB
 Instituto de Letras – IL
 Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET
 Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PPGLA
 Pesquisadora: Mayara Wanneschka Ferreira Neves Santos
 Orientadora: Profa. Dra. Kyoko Sekino

OBSERVAÇÃO DE AULAS – AMORA

2

3 **Aula 1**

4 Data da aula: 05/11/2020

5 Quantidade de alunos: 7

6

7 Esta foi a primeira aula da turma via meet. Amora já estava esperando os estudantes,
 8 mas iniciou a aula com a câmera fechada. O início da aula se deu às 19h37.
 9 Amora iniciou a aula pedindo desculpas por ter que cancelar a aula anterior, pois havia
 10 ocorrido uma queda de energia em sua casa o que inviabilizou a primeira aula. Também
 11 agradeceu aos estudantes por terem respondido as tarefas na plataforma.
 12 A professora iniciou projetando o livro e explicou sobre a atividade da semana passada.
 13 Amora fez comentários sobre a atividade, perguntando quais eram os filmes que eles
 14 gostavam. Ela lembrou que um dos estudantes respondeu que gostava muito do filme de Harry
 15 Potter e ela disse que também era uma grande fã e eles começaram a conversar sobre isso.
 16 Amora também lhes contou sobre sua experiência ao conhecer o parque do Harry Potter. A
 17 professora e os estudantes conversavam animadamente.
 18 Continuando a atividade, a professora abriu espaço para que os estudantes falassem
 19 sobre seus gostos de gêneros de cinema. Amora também compartilhou seu gosto. Percebia que
 20 ao contar suas experiências Amora tentava se aproximar dos alunos.
 21 A professora explicou aos alunos termos sobre cinema e sobre os gêneros, seguindo o
 22 conteúdo do livro.
 23 Durante o diálogo, Amora usava um tom de voz divertido, estava bem-humorada e os
 24 estudantes estavam bem participativos. Não houve a necessidade da intervenção da professora
 25 para que houvesse interação.
 26 Enquanto os alunos falavam sobre seus gostos, Amora os corrigia repetindo as frases da
 27 forma correta, sem corrigi-los diretamente. Amora mostrava atenção pelo que eles
 28 falavam e suas expressões faciais demonstravam interesse, Amora é muito simpática.
 29 Durante a aula, ela teve alguns problemas com as ferramentas tecnológicas. Tentou
 30 reproduzir um vídeo 3 vezes, sem sucesso. Para não atrasar e dar continuidade a aula,
 31 Amora explicou o conteúdo do vídeo.
 32 Uma das alunas parecia não estar interessada na temática da aula e não queria participar
 33 do debate. Percebendo isto, Amora mudou a pergunta e esta atitude conseguiu prender
 34 a atenção da aluna e ela começou a participar da aula.
 35 O áudio de um dos alunos estava cortando. Como não compreendia, Amora pediu que
 36 repetisse, e assim ele o fez. A professora demonstrou paciência ao escutar tudo
 37 novamente.
 38 Dando prosseguimento à aula, Amora pediu que os alunos a ajudassem com a leitura do
 39 texto da atividade. Dos 7 alunos, apenas 2 estavam com as câmeras desligadas, mas
 40 todos participaram desse momento, sem a necessidade da intervenção direta da
 41 professora.

42 A temática da aula seguiu para telenovelas e a professora conversava animada sobre o
43 tema e os alunos a acompanhavam do mesmo modo. Amora fez uma brincadeira com
44 uma das alunas dizendo que todos haviam visto uma determinada novela menos ela. A
45 aluna aceitou a brincadeira, demonstrando através do sorriso.

46 Quando os alunos estavam falando, Amora evitava corrigi-los de imediato. Quando
47 percebia que o grupo estava mais quieto, Amora iniciava a fala dizendo que todos iriam
48 falar, chamando-os pelos seus nomes para incentivar a participação.

49 Em determinado momento, um dos alunos escreveu uma pergunta no chat, mas Amora
50 não percebeu de imediato. Assim que notou, ela disse que não sabia a resposta, mas
51 anotaria para pesquisar e responder na próxima aula.

52 Amora repetiu várias a expressão “Qué bueno” em incentivo a participação dos alunos.
53 Os estudantes estavam bem confortáveis em participar da aula.

54 Em dos momentos, Amora brincou dizendo que estava “tonta” com tantas informações
55 e que ficava feliz porque na aula aprendia algo novo com eles.

56 Um dos temas da unidade falava sobre advérbios de lugar. A professora perguntou a
57 cada um deles como eles estavam naquele momento, quais eram suas posições e pediu
58 que abrissem a câmera para ver. Como algumas respostas foram engraçadas, eles riram
59 bastante.

60 Antes de finalizar a aula, falou da necessidade da escolha dos representantes de turma.
61 Despediu-se e aguardou que todos saíssem da aula.

62

63 **Aula 2**

64 Data da aula: 12/11/2020

65 Quantidade de alunos: 11

66

67 Amora entrou na sala antes dos alunos e esperou alguns minutos para começar. A aula
68 teve seu início às 19h36. Amora iniciou comentando sobre as unidades do livro e pediu aos
69 alunos que abrissem o material. Ela perguntou aos estudantes se eles precisavam que ela
70 projetasse para que pudessem acompanhar.

71 Amora iniciou o conteúdo diretamente, sem contextualizar antes qual seria a temática
72 da aula. Pediu aos alunos que fizessem as tarefas e lhes deu tempo para realização.

73 Quando os estudantes tinham dúvida, Amora respondia gentilmente as perguntas.

74 Em seguida, Amora pediu que os estudantes lessem os tópicos da atividade e a fizessem
75 juntos. Ela pediu também que eles fizessem frases utilizando o conteúdo da unidade
76 (conectores), mas eles não haviam compreendido. Amora explicou novamente com
77 paciência e tranquilidade.

78 Enquanto alguns alunos iam terminando as atividades, Amora pediu que outros que já
79 tivessem feito fossem comentando suas respostas. Uma das alunas “copiou” o exemplo
80 que Amora deu “uma bronca” nela, com tom de voz de brincadeira, dizendo que não era
81 para repetir seu exemplo e ela pediu que ela refizesse sua fala. A aluna riu e disse que
82 achou que a professora não ia perceber, Amora deu outra “bronca” nela. Nota-se aqui
83 que Amora está atenta ao que os estudantes estão produzindo em sala de aula.

84 À medida que os alunos iam acertando, Amora falava frases de incentivo, como VALE,
85 PERFECTO, MUY BIEN!

86 A cada resposta, Amora interagiu com alunos fazendo comentários contextualizados às
87 suas falas. Também estava atenta ao chat e respondia ao que os estudantes perguntavam.
88 Para incentivar a participação dos alunos, Amora os chamava um a um pelo nome.
89 Apesar do bom humor inicia, Amora estava um pouco impaciente e tinha um aspecto
90 de cansaço e desmotivação. Ficou o tempo inteiro mexendo no cabelo, a expressão facial
91 estava cansada, em alguns momentos parecia de distanciar da aula.

92 Um dos alunos percebeu seu cansaço e começou a conversar com ela assuntos em
93 comum, que pareciam com o intuito de animá-la. A atitude do estudante deu certo, pois

94 ela retornou a agir como no início da aula, demonstrando mais animação.
95 Seguiu a aula com os conteúdos, falando sobre expressões que apareciam no texto e
96 pediu aos alunos que falassem sobre rotina. Um deles perguntou sobre o vocabulário e
97 como dizer uma palavra em espanhol. Amora disse que não sabia e prontamente foi
98 buscar uma resposta para ele.
99 A professora pediu que eles fizessem a atividade e deu tempo para que a realizassem.
100 Logo, pediu a cada um que falasse sobre sua rotina. Ela ia corrigindo os erros de imediato e os
101 alunos não pareciam se sentir incomodados com isso. A cada resposta, Amora prestava bastante
102 atenção e mostrava interesse pelas respostas dos alunos, fazendo outras perguntas relativas à
103 vida deles, como onde estudavam, o que faziam em seu tempo livre, entre outras coisas.
104 Amora percebeu que uma das alunas estava fazendo frases muito simples para seu nível e
105 encorajou a elaborar respostas mais completas, dizendo que ela era capaz e que estavam todos
106 ali para ajudar. A professora demonstrava também bastante paciência para auxiliar os alunos.
107 Esta aluna especificamente tinha muitas dificuldades. Novamente Amora utilizou frases de
108 incentivo para encorajar as respostas dos alunos como por exemplo: felicitationes, muy bie
109 muy lindo.
110 Em alguns momentos a internet falhou e Amora agiu com tranquilidade.
111 Enquanto falavam sobre a atividade, uma das alunas disse que o seu cachorro estava
112 doente e a professora demonstrou preocupação e empatia para com ela. Falou um pouco sobre
113 seus cachorros também, demonstrando aproximação com os alunos, através de suas
114 experiências.
115 Amora mudou a postura em relação à correção dos alunos nesse momento da aula.
116 Deixou que eles falassem, sem intervenções. Depois explanou os erros de modo geral.
117 A aula seguiu com outra temática. Agora falaram sobre cinema. Amora fez uma
118 brincadeira como comprava e como era a ida ao cinema. Os estudantes riram bastante. Eles
119 conversaram sobre o vocabulário de cinema e os assuntos relacionados à unidade.
120 Logo, falaram sobre as temáticas de como marcar um encontro. Para exemplificar,
121 Amora convidou um aluno para participar com ela. A turma reagiu rindo do modo que
122 eles fizeram a encenação.
123 Trabalharam o conteúdo gramatical dos verbos de cambios e a professora pediu que eles
124 fossem exemplificando. Outra vez Amora elogiou os acertos da turma. Ela gesticula
125 bastante e demonstra através das expressões faciais o reconhecimento aos alunos.
126 Antes de finalizar a aula, Amora agradeceu a participação dos alunos na aula dizendo
127 assim: ``Me alegre que tengan participado. es la mejor parte de mi día, porque ustedes
128 participan.
129 Durante toda a aula, apenas 4 alunos fecharam suas câmeras. Os alunos estavam bastante
130 participativos e se percebia ser algo bem natural. A aula terminou às 20h33.

131

132 **Aula 3**

133 Data da aula: 26 /11/2020

134 Quantidade de alunos: 7

135

136 Nesta aula, os alunos fizeram a apresentação de seus projetos orais. A aula se iniciou às
137 19h40 pois Amora estava esperando que os estudantes entrassem. Amora iniciou a aula dando
138 explicações sobre a aula anterior para os estudantes que não estavam na aula passada e depois
139 eles passaram para as apresentações de powerpoint.
140 A câmera da professora estava desligada, mas explicou que estava com alguns
141 problemas em relação à internet. Percebi que todos os alunos também estavam com
142 suas câmeras fechadas, inclusive nas horas das apresentações.
143 As apresentações seguiram da seguinte maneira: Amora deixava que os estudantes
144 apresentassem seus projetos sem interrompê-los e ao finalizarem, ela ia pontuando as
145 correções necessárias.

146 Na primeira apresentação, a professora elogiou a elaboração do trabalho, os powerpoints
147 e a pronúncia e desenvoltura do aluno. Fez algumas poucas correções que foram
148 recebidas de forma tranquila e natural por parte do. aluno

149 Na segunda apresentação, a aluna falou à professora e aos colegas que estava com
150 vergonha, pois havia escolhido o mesmo tema do colega de classe, no entanto sua
151 apresentação estava muito mais simples. Amora para animá-la disse: “No, tranquila, es
152 su trabajo, tienes que tener orgullo de su trabajo.” Então a estudante decidiu apresentar;
153 No momento da correção a professora esqueceu de ligar o microfone e quando percebeu,
154 ligou e contou aos alunos o que havia acontecido, que riram bastante.

155 As apresentações seguiram e na terceira apresentação mais uma vez Amora elogiou a
156 qualidade do trabalho apresentado.

157 Na apresentação de número quatro a aluna relatou à professora e aos colegas que estava
158 com muita vergonha de apresentar. Amora perguntou o porquê e ela respondeu que havia
159 escolhido o mesmo tema da apresentação anterior, de sua dificuldade em manusear o
160 powerpoint, sua apresentação estava muito mais simples e que seu espanhol não era tão bom.
161 Amora encorajou a estudante dizendo: “Pero no hay problema, es tu presentación, tu hiciste tu
162 trabajo con tu dedicación y es eso que importa.” A aluna deu uma risada e agradeceu a
163 professora. A aluna ficou com dificuldades para compartilhar a tela e Amora compartilhou a
164 dela para demonstrar como a estudante deveria fazer. Esperou com paciência, mas como ela
165 não conseguiu, pediu que enviasse por e-mail para que ela pudesse compartilhar. Pediu
166 autorização à aluna para que ela desse a vez a outra pessoa, enquanto ela esperava o e-mail.
167 Amora pediu que outra aluna apresentasse, no entanto, ela não havia feito o projeto e
168 pediu para apresentar na próxima aula, e ela falou que não havia problemas.

169 A aula seguiu com a apresentação de outra estudante. Ao final, Amora elogiou a
170 pronúncia e corrigiu os erros. A professora perguntou como se diziam algumas palavras
171 à aluna, pois era um vocabulário que ela percebeu que a aluna errou por descuido.
172 A próxima apresentação foi da aluna que tinha dificuldades com o powerpoint. A
173 estudante pediu ajuda a seu filho para projetar. Ao acabar a apresentação, Amora
174 elogiou a aluna dizendo que ela foi muito bem e que não havia necessidade de ficar
175 nervosa, pois: todos aqui estamos aprendendo e estamos para aprender juntos. “Yo
176 aprendo con vosotros y vosotros aprendéis conmigo.” Disse que ninguém sabia tudo e
177 que estamos no mundo para aprender

178 Após as apresentações, a professora pediu que abrissem os livros para darem
179 continuidade às atividades. Uma das estudantes pediu que ela projetasse o livro, pois
180 nesse dia não estava com o seu, e assim Amora o fez. Nessa hora Amora abriu a câmera
181 para apresentar o conteúdo.

182 Amora pediu que todos desligassem a câmera e o microfone para que pudesse apresentar
183 o áudio. Depois trabalharam as questões do livro com os alunos. Eles estavam bem
184 participativos.

185 Amora explicou sobre gráficos e exemplificou. Pediu a cada um que respondesse às
186 perguntas. Metade dos alunos abriu as câmeras.

187 Antes de finalizar a aula, Amora falou sobre as atividades que estavam atrasadas,
188 explicou que eles tinham apenas uma semana para fazer, mas caso não consigam ela
189 tem um “grande coração” e que eles fizessem com calma, com intenção de aprender e
190 gostar de espanhol, que isso que era importante.

191 Explicou sobre o recesso e sobre as atividades. Pediu que “não fujam dela” após o
192 recesso, de forma brincalhona.

193 Também comentou sobre a tarefa que havia deixado e disse que, em caso de dúvidas,
194 podiam mandar e-mail ou postar na plataforma.

195 Antes de finalizar, Amora agradeceu aos alunos pela presença, pelas apresentações tão
196 bonitas e feitas com tanto carinho. Amora se despediu e encerrou a aula.

197

198 Aula 4

199 Data da aula: 17/12/2020

200 Quantidade de alunos: 4

201

202 Esta aula teve início às 19h35, mas Amora já estava na sala esperando os estudantes. No
203 início somente havia 3 alunos e posteriormente entrou outra aluna. Foi a aula que antecedeu o
204 recesso e era véspera de Natal.

205 Amora deu início a aula falando de dias festivos e perguntou aos alunos como eles
206 comemoravam. Eles conversaram bastante sobre algumas experiências em dias festivos e

207 Amora também compartilhou algumas de suas vivências. A conversa foi bem animada e
208 divertida, tanto que uma das alunas pegou um gorro de Papai Noel e vestiu durante toda a aula,
209 o que gerou risadas da turma

210 A professora trouxe para os alunos um joguinho para trabalharem o vocabulário de
211 festas de final de ano (Natal e Ano Novo). Ela elaborou um jogo no Kahoot e pediu que os
212 alunos abrissem em seu celular. As pontuações iam aparecendo na tela e os alunos gostaram
213 muito, pois a atividade era bastante interativa. Os alunos participaram animados. A cada
214 pergunta, Amora explicou o significado do vocabulário e sobre as tradições em países hispanos
215 e suas diferenças com a cultura brasileira. A atividade teve uma duração média de 20 minutos.

216 Após terminarem o jogo, Amora deu prosseguimento aos conteúdos do livro. Para isso,
217 projetou o material e pediu que os alunos acompanhassem. Amora explicou o conteúdo aos
218 alunos e perguntou se eles tinham alguma dúvida. Depois pediu que eles respondessem
219 oralmente as atividades. Eles trabalharam sobre o modo subjuntivo e a Agenda 21 (temas como
220 reciclagem e outros).

221 Depois desse momento, Amora separou um tempo para que os estudantes que
222 estivessem com seus trabalhos atrasados apresentassem, o que demonstra flexibilidade em seu
223 planejamento.

224 Ao final da apresentação, Amora fez as correções necessárias, elogiou os trabalhos e
225 abriu um momento de debate sobre os temas. Os estudantes interagiram bastante e Amora se
226 mostrou respeitosa com as opiniões contrárias.

227 Antes de finalizar a aula, Amora lembrou aos alunos sobre o recesso que estava
228 próximo, avisou que talvez não tivessem aula no dia 7/1, mas que os informaria. Pediu
229 que quem tivesse atividades pendentes as enviasse, mas ressaltou que o mais importante
230 estava no fato de os alunos aprenderem a língua espanhola e por fim, desejou aos alunos
231 felizes festas.

232 As câmeras da professora e dos alunos estavam abertas durante toda a aula, o que dava
233 para registrar as reações dos alunos. Amora é bastante sorridente, tem uma voz suave e
234 gosta de fazer brincadeiras durante as aulas, que são bem aceitas pelos alunos. Não tem
235 dificuldade em relação a participação dos alunos.

236

237 Aula 5

238 Data da aula: 14/01/2021

239 Quantidade de alunos: 8

241 A aula teve início às 19h35. Amora começou a aula perguntando como foram as
242 comemorações das festividades de final de ano e permitiu que todos eles falassem de suas
243 experiências, de modo tranquilo e sem apressá-los, demonstrando interesse pelas histórias dos
244 alunos, perguntando detalhes a partir das explanações deles. Também demonstrava interesse
245 através de suas expressões faciais e sorrisos.

246 Após esse momento, Amora lembrou aos alunos que havia passado uma atividade sobre
247 a agenda 21, antes do recesso que consistia em uma apresentação de como esta agenda estava
248 sendo implantada em alguns países hispanos. Os alunos disseram que haviam feito a atividade
249 e que estavam prontos para apresentá-la. Amora demonstrou felicidade e perguntou como eles

250 gostariam de seguir com as apresentações. um dos alunos pediu que fosse realizado um sorteio
251 para escolher a ordem e Amora prontamente aceitou a sugestão.

252 As apresentações iniciaram e Amora esperou que os estudantes apresentassem sem
253 interrupções. Ao final de cada uma delas, ela foi pontuando suas observações.

254 Na primeira apresentação, Amora ressaltou a desenvoltura e o desenvolvimento do
255 estudante, demonstrou satisfação ao ressaltar que o próprio aluno se corrigiu e ao fazer suas
256 correções, Amora o tratou com cordialidade e explicou o porquê dos erros. Além disso, elogiou
257 a apresentação e o material que o aluno produziu.

258 A segunda apresentação, Amora conduziu da mesma forma da primeira. Ela mostrou
259 muita atenção, interesse e conhecimento ao debatendo sobre o tema com a aluna

260 Na terceira apresentação a aluna conversou com a professora na hora que havia decidido
261 fazer mudanças no tema do seu trabalho, sem consultar a professora. Amora reagiu de forma
262 tranquila e falou que não havia problemas, que o importante era a apresentação e contribuição
263 que ela traria. Ao final da apresentação, Amora elogiou e fez as correções pontuais, que foram
264 bem aceitas pela turma.

265 Amora teve problemas com o computador, mesmo assim deu prosseguimento à aula,
266 utilizando o celular como instrumento. Amora conduziu esse momento com "jogo de cintura",
267 sem atrapalhar as apresentações.

268 As apresentações de número 4 e 5 seguiram na mesma tendência das anteriores. percebe-
269 se que os alunos se sentem confortáveis com as correções, não demonstrando constrangimento
270 e que participam de forma espontânea.

271

272 Na sexta apresentação, a estudante falou que tinha muitas dificuldades em falar espanhol
273 e em manusear as ferramentas tecnológicas. Amora disse entender, e a animou para
274 apresentar, perguntou-lhe se ela iria apresentar, mas ela não entendia e demonstrava
275 nervosismo. Então a professora decidiu falar em português para que houvesse
276 compreensão por parte da aluna, que se acalmou. A estudante apresentou o trabalho e
277 Amora a parabenizou pelo esforço e dedicação.

278 Especialmente com essa aluna, ao longo do semestre, Amora demonstrou preocupação
279 em relação ao desenvolvimento cognitivo, já que ela apresenta maiores dificuldades e
280 não se enquadra no que se espera para o nível E6. Em todas as aulas a motivou a
281 participar e falar em espanhol, ofereceu ajuda em relação à materiais de aprendizagem
282 e caso ela tivesse outras dúvidas.

283 A sétima foi como as demais. Como o horário estava avançado, Amora pediu que a
284 outra estudante apresentasse na aula seguinte e ela concordou sem ressalvas.

285 A professora finalizou a aula dando alguns avisos para a última aula. Disse que tinha as
286 notas do primeiro bimestre e caso eles tivessem dúvida poderiam questioná-la.

287

288 **Aula 6**

289 Data da aula: 21 /01/2021

290 Quantidade de alunos: 6

291

292 Esta aula foi a última do semestre. A aula se iniciou às 19h45, pois Amora me permitiu
293 aplicar o questionário com os alunos.

294 O computador de Amora teve um problema e ela explicou aos alunos o porquê de a
295 câmera estar desligada.

296 O tema da aula foi sobre a Agenda 21 e os impactos e cumprimentos por parte dos países
297 envolvidos. Amora usou essa aula para que os estudantes debatessem sobre a temática, a partir
298 de perguntas dirigidas ao grupo. Os alunos demonstraram interesse e estavam bem
299 participativos, como de costume nas aulas anteriores.

300 Durante o debate, uma das alunas falou que tinha dúvidas em um determinado

301 vocabulário, e Amora tentou explicar, mas ela não conseguia compreender. Então, a professora

302 tentou explicar utilizando outra didática, falando a definição da palavra.

303 Ao longo do debate, Amora foi corrigindo os estudantes diretamente, de forma

304 Carinhosa

305 Amora trouxe fatos curiosos sobre e reflexões sobre as temáticas da Agenda 21, o que

306 despertou o interesse e participação dos estudantes. Amora perguntou-lhes o que eles faziam

307 como cidadãos para cumprir a agenda e eles conversaram bastante.

308 O debate estava tão interessante que eles percorreram outras temáticas relacionadas

309 como transporte público local e os alunos compartilharam suas experiências pessoais sobre as

310 temáticas.

311 Um dos alunos perguntou algo sobre vocabulário, no entanto ela disse que não sabia e

312 procurou no dicionário na hora. Amora pediu desculpas e o aluno prontamente disse que

313 estamos todos aprendendo, o que demonstra que ele se sentia à vontade para fazer este

314 tipo de comentários com a professora.

315 As temáticas foram se diversificando e a professora e os alunos começaram a falar sobre

316 o consumo consciente de carne. Esse foi um dos momentos que houve mais divergência em

317 relação às opiniões do grupo. Amora conduziu de forma respeitosa e todos eles puderam expor

318 suas opiniões.

319 Ao final do debate, Amora explicou como seriam lançadas as notas e finalizou a aula agradecen-

320 do aos alunos por terem participado do semestre letivo, principalmente via meet, disse

321 que sabia que houve muitas dificuldades ao longo do caminho e que os compreendia. Também

322 agradeceu aos alunos pela confiança no trabalho dela.