



EMOÇÕES DE UMA PROFESSORA DE LÍNGUAS NA PANDEMIA

EMOTIONS OF A LANGUAGE TEACHER IN THE PANDEMIC

Rodrigo Camargo Aragão¹
Universidade Estadual de Santa Cruz

Luan Guanaes²
Universidade Estadual de Santa Cruz

Resumo: Este trabalho reporta as inter-relações entre a experiência de ensino na pandemia de COVID-19 e as emoções de uma professora de línguas à luz de estudos da Linguística Aplicada. A metodologia é qualitativa e baseada na Pesquisa Narrativa com análise de conteúdo. Os resultados indicam emoções de tristeza e frustração em relação à falta de apoio institucional, à sobrecarga de atividades com tecnologias digitais e à ausência de reconhecimento social pelo trabalho desempenhado. As mudanças repentinas na vida da docente nos indicam um agravamento do mal-estar no trabalho. Argumentamos em favor do papel da reflexão sobre as emoções na vida docente como auxiliar na lide com um cenário de uma profissão imersa em uma vida social em crise. O estudo reitera a necessidade de inserirmos as tecnologias digitais e a reflexão sobre as emoções na formação de professores de línguas.

Palavras-chave: Formação de professores de línguas; Emoções; Pandemia.

Abstract: *This study reports interrelationships between the teaching experience in the COVID-19 pandemic and the emotions of a language teacher based on Applied Linguistics studies. The research methodology is qualitative, based on narrative inquiry and content analysis. Results indicate emotions of sadness and frustration regarding the lack of institutional support, the overload of activities with digital technologies, and the lack of social recognition for the work performed. The sudden changes in the teacher's life indicate to us greater uneasiness at work. We argue in favor of the role of reflection on emotions in language teacher education as an aid in dealing with a scenario of a profession immersed in a social life in*

¹ E-mail: rcaragao@uesc.br.

² E-mail: luan_guanaes@hotmail.com.

crisis. The study reiterates the need to insert digital technologies and reflection about emotions in language teacher education.

Keywords: Language teacher education; Emotions; Pandemic.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho investigamos a experiência de uma professora de línguas na pandemia à luz da reflexão de suas próprias emoções a partir da Pesquisa Narrativa. Nos baseamos em conceitos que articulam inter-relações entre linguagem, reflexão e emoção na formação de professores de línguas na Linguística Aplicada (Aragão, 2019, 2022a/b; Coelho, 2011; Souza, 2017; Martins, 2017; Silva, 2020; Sousa, 2021). Além disso, nos amparamos em trabalhos que tratam do impacto causado à profissão docente pela pandemia de COVID-19 (Arantes, 2020; Insfran *et al.*, 2020). A literatura revisada sugere que a precarização do trabalho, a ausência de práticas de ensino com tecnologias digitais, e a precariedade da infraestrutura digital, já existentes anteriormente a pandemia, parecem ter sido aprofundadas (Gestrado, 2020; Chiquetti, 2020). As pesquisas ressaltam ainda o agravamento dos problemas relacionados a saúde emocional de educadores no período pandêmico (Guedes; Aragão, 2021; Aragão, 2022; Oliveira; Santos, 2021).

Partimos da hipótese de que o cenário estruturado pela pandemia da COVID-19 pode ter fomentado o aprofundamento de algumas vulnerabilidades já existentes na profissão docente (Aragão, 2022a; Barcelos *et al.*, 2022). Esse quadro se mostra desafiador ao consideramos que as emoções fundamentam nossas ações e, assim, se inter-relacionam às práticas de ensino e às formas como docentes respondem aos desafios enfrentados. Trabalhamos também com o argumento que os processos de reflexão na linguagem, proporcionados pela Pesquisa Narrativa, auxiliam docentes e discentes à medida que abrimos espaço para que o outro seja escutado em suas demandas emocionais (Aragão, 2022b).

Argumentamos que as emoções modulam nossas ações, não existindo fazer humano que se estabeleça fora de um fundamento emocional (Maturana, 1988). Sendo assim, se quisermos entender uma determinada ação, temos que compreender a emoção que embasa a ação, e, se desejamos saber em qual emoção a pessoa está se movendo, devemos prestar atenção às suas ações. Além disso, linguagem e emoção se inter-relacionam em nossas conversações e atividades de reflexão recursiva sobre nossas ações. No que segue descrevemos a fundamentação teórica e metodológica do trabalho. Logo em seguida, apresentamos a análise da narrativa de uma professora de línguas sobre sua experiência na pandemia e elaboramos uma discussão dos resultados. Finalmente, elaboramos as considerações finais do trabalho.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E METODOLÓGICA

Para Maturana (1998) a existência humana se dá na inter-relação da linguagem com as emoções. A linguagem, por sua vez, está relacionada a coordenações consensuais de conduta e é o nosso meio de coordenar atividades conjuntas com outros e com nós mesmos. Maturana (1998) argumenta que somos seres caracterizados pelo entrelaçar da racionalidade - expressa na linguagem - com nossas emoções, - nossas disposições para ações. Ao processo de distinguir as coisas na linguagem e de coordenar atividades com outros, o autor denomina de “linguajar”. Maturana (1998, p. 22) define as emoções como “diferentes domínios de ações possíveis, que acompanham distintas disposições corporais que os constituem e realizam”. Assim, são as emoções que fundamentam nosso agir e conhecer. O fluir de uma emoção para a outra, e de uma ação para a outra, Maturana distingue com o termo “emocionar” (Maturana, 1998, p. 23).

Na condição de seres humanos, fluímos, pois, no constante entrelaçar entre linguajar e emocionar, ao qual Maturana (1998) denomina “conversar”. Somos na linguagem e é por meio desse viver imerso na linguagem que

conseguimos refletir sobre nossas ações e compreender que “ação e reflexão devem seguir juntas entrelaçadas no viver cotidiano” (Aragão, 2007, p. 82). A linguagem fundamenta os processos cognitivos de realização de distinções de distinções, atribuindo sentidos ao passo que linguajamos a constituição de um mundo. Ao distinguirmos nós mesmos como seres linguajeiros, emergem aqui as dinâmicas de autoconsciência e podemos olhar para si próprios como fazedores de distinções. Ao olharmos para nós mesmos podemos transformar nossa observação em um novo objeto, sobre o qual é possível atribuir uma nova interpretação de maneira recursiva³. As inter-relações entre reflexão e emoção têm sido discutidas em pesquisas na área de formação de professores de línguas (Aragão; 2014; 2019; 2022a/B; Coelho, 2011; Martins, 2017; Souza, 2017; Guedes; Aragão, 2021). É a atividade reflexiva que nos permite acessar o fluxo já transcorrido das nossas emoções, às quais não temos acesso no momento em que estas embasam nossas ações. Através da reflexão podemos realizar avaliações sobre as nossas ações e assim lidar conscientemente com processos decisórios.

Aragão (2019), por exemplo, traça um panorama atualizado de estudos relativos ao papel das emoções na formação de professores de línguas, de modo a mostrar como, no Brasil, diversas crises sistêmicas na formação de professores de línguas se baseiam por um determinado linguajar e emocionar. Em linhas gerais, o autor sugere que alguns desafios vivenciados na formação de professores de línguas são também fruto histórico de uma maneira de viver pautadas na cultura patriarcal. Conforme Maturana (2004) indica, a cultura patriarcal surge por uma forma de viver que é resultado da cultura do pastoreio e de relações baseadas na posse. Este modo de vida é centrado na apropriação,

³ Fundamentados em Maturana (1998), temos trabalhado com a tese de que a explicação de uma observação gera uma reformulação da própria observação a partir da operação da linguagem que dá origem a essa experiência. A oportunidade de explorar nossa observação, com o apoio de um pesquisador, fomenta a possibilidade para pesquisar eventos relacionados com as experiências analisadas na observação que pode, por sua vez, ter implicações para uma outra compreensão da experiência com impactos em nossas emoções e autoconsciência.

na hierarquia, no controle, e na subordinação. Com efeito, surge também uma determinada forma de linguajar e emocionar: “observa-se conversações que geram um emocionar contraditório que nos leva a geração de sofrimento” (Aragão, 2019, p. 252).

É a partir dessas ideias que Aragão (2019) busca compreender a questão do mal-estar de professores de línguas no Brasil e como as conversações baseadas na cultura patriarcal estão presentes em diversas crises contemporâneas. As conversações patriarcais envolvem diálogos autodepreciativos. A base do ensino e da aprendizagem de línguas no Brasil se caracteriza pela prevalência de conversações autodepreciativas. Estes discursos são motivados por avaliações de inferioridade e superioridade, relacionadas, por exemplo, à crença de que o inglês ideal é aquele do falante nativo ou de que só se aprende inglês fora do Brasil ou em uma escola privada de línguas, mas nunca na escola pública. Essas conversações são caracterizadas por um jogo de vontades que se negam mutuamente: querer aprender, mas não se sentir capaz. Associados a elas estão os sentimentos de frustração, insegurança e inferioridade. No período do estágio supervisionado, a contradição se manifesta entre o desejo de ensinar e o sentimento de não estar preparado. Nesse caso, o emocionar predominante é o medo: medo de ensinar, medo de se expor em sala de aula, medo do julgamento.

Para os que optam pela docência, contudo, o caminho não deixa de parecer sinuoso. Nos primeiros anos de profissão, Aragão (2019) nota, novamente, a presença de emoções contraditórias nas conversações de professores. Dessa vez, as inquietações são causadas pela vontade de exercer uma determinada prática docente, em confronto com a ideia de que não há a possibilidade de efetivar a maneira de ensinar intencionada. No emocionar prevalecem a frustração e o sentimento de constante autonegação. A partir dessa perspectiva, buscamos refletir sobre a experiência de ensino de um docente na pandemia.

Como argumentamos, observamos no cenário nacional um crescente aprofundamento de crises, mal-estar e sofrimento na profissão docente (Aragão, 2019, 2022b; Guedes; Aragão, 2021; Chiquetti, 2020; Igo; Zuin, 2019; Oliveira; Santos, 2021). Sabemos que, mesmo antes da pandemia, docentes lidavam com experiências de mal-estar, fundamentadas em uma depreciação sistêmica e em discursos de negação e desvalorização da profissão (Aragão, 2022b). Com a chegada da pandemia, os professores precisaram assimilar um cenário de incertezas ao mesmo tempo que viram seu contexto reconfigurado. Ainda no início da pandemia, Chiquetti (2020) já nos alertava para uma fragilização acelerada da saúde emocional de docentes.

Na pandemia, intensificaram-se emoções baseadas no medo e na frustração que, por sua vez, foram acompanhadas de sentimentos de ansiedade, estresse e angústia. Na visão de Chiquetti (2020), a ansiedade figura como a principal emoção evidenciada durante a pandemia, impulsionada pelos medos do futuro, do próprio bem-estar, do desconhecido, e da morte (Chiquetti, 2020). Diante disso, atravessados por todos esses temores, os professores precisaram aprender a lidar com seus sentimentos ao mesmo tempo em que buscavam atender às expectativas dos estudantes, dos pais e de suas instituições.

Um dos maiores indutores do estresse docente indicado pela literatura revisada está atrelado a problemas causados pela falta de conhecimento e habilidades necessárias para a utilização das tecnologias digitais no ensino (Cf. Gestrado, 2020; Insfran et. al.; 2020; paiva, 2020). Insfran *et al.* (2020) observaram que o ensino pandêmico contribuiu com a precarização do trabalho docente em um momento que inúmeros estudantes ficaram desvinculados do acesso às atividades escolares em todo o país, conforme recorda Paiva (2020). Insfran *et al.* (2020) destacam falas dos docentes que expressam o desejo de muitos profissionais de abandonar a docência e seguir um outro caminho capaz de proporcionar maior valorização do seu trabalho. Isso nos leva a perceber que esse

cenário pode promover um sentimento de frustração que, conseqüentemente, acaba impactando ainda mais um cenário já fragilizado.

Diante dessas discussões, Ludovico *et al.* (2020) chegam à conclusão de que os desafios enfrentados pelos professores envolvem diversas questões que vão desde a falta de recursos à adaptação de práticas de ensino com tecnologias digitais. Eles ressaltam também o desafio relacionado à efetivação de práticas de ensino e de aprendizagem que não excluam os estudantes e promovam inclusão, bem como a carência de apoio que os docentes têm de suas instituições, de pais e de colegas de trabalho. Ademais, outro ponto que destacamos é o constante monitoramento que os professores sofreram ao ensinar por meio das telas. Concordamos com Paiva (2020) ao afirmar que a comunidade docente nunca foi tão vigiada e ameaçada por seus gerentes pedagógicos, pais e até mesmo pelos estudantes. No dizer da autora: “a inovação tecnológica tornou o professor um participante permanente do BBE - Big Brother Escola. Alunos filmam os professores e os expõem nas redes sociais” (Paiva, 2020, p. 7). Entendemos que toda essa pressão limita a liberdade de cátedra. Com isso, os profissionais se tornaram mais vulneráveis ao medo, à ansiedade (as possíveis conseqüências da avaliação que é feita do outro lado da tela), à exaustão e ao sofrimento mental (Cf. Gestrado, 2020; Aragão, 2022a).

Oliveira e Santos (2021) notam que tais condições impactaram a saúde mental de docentes, agravando sintomas como estresse e ansiedade. Na pandemia, houve um agravamento de processos de mal-estar e sofrimento a partir do esgotamento proporcionado pelo intenso labor emocional que a comunidade docente enfrentou. Os estudos demonstram que o contexto pandêmico favoreceu a emergência de novos contextos de desgaste dos profissionais da educação. Portanto, em face a um contexto desolador, resgatamos novamente o que argumenta Aragão (2019) quando sugere que nos momentos de crise devemos fortalecer as relações humanas por meio de ações

baseadas no cuidado mútuo. O atual cenário reforça a necessidade de desenvolvermos espaços nos quais docentes possam se sentir seguros e esperançosos, ampliando suas percepções ao refletirem sobre a consequência das emoções em suas ações. Assim, poderemos lidar com os desafios e “transformar dor e frustração em resistência contra o apagão da profissão e contra a matriz de mal-estar que sufoca a docência” (Aragão, 2019, p. 272).

Entendemos que os processos de reflexão, proporcionados pela Pesquisa Narrativa, auxiliam no fortalecimento das relações humanas e no enfrentamento dos desafios à medida que abrimos espaço para que o outro seja escutado (Aragão, 2014, 2019, 2021, 2022). Este estudo se caracteriza como uma pesquisa de natureza qualitativa com uma investigação apoiada na Pesquisa Narrativa (Clandinin; Connelly, 2011). Conforme Aragão (2007, p. 94) aponta, na Pesquisa Narrativa “o investigador mergulha num turbilhão de histórias vivendo, ao mesmo tempo, sua própria história e as histórias de outros, procurando conexões, padrões, sentidos, congruências e incongruências”. As experiências narradas são estudadas em conjunto com os participantes a partir da produção de textos qualitativos.

Os instrumentos para produção dos textos qualitativos que foram gerados na pesquisa como questionários, a narrativa autobiográfica e as entrevistas semi-estruturadas foram adaptadas de Aragão (2007). O primeiro questionário tinha o objetivo de traçar o perfil da participante e o segundo, feito ao final da pesquisa, tinha a função de abrir espaço para uma avaliação crítica da participação. As narrativas situavam as experiências de ensino e de aprendizagem da participante de maneira histórica. Por meio de um roteiro, foi solicitado também a elaboração de uma narrativa autobiográfica, relatando as experiências vivenciadas durante as aulas na pandemia. Durante as atividades de pesquisa, a participante também desenhou à mão livre uma representação de sua experiência emocional de ensinar na pandemia que foi acompanhada de uma

descrição textual que foram desdobradas nas entrevistas. Duas entrevistas semiestruturadas foram realizadas e transcritas. As entrevistas tinham o objetivo de aprofundar temas apresentados nos outros textos qualitativos.

A análise dos textos qualitativos foi realizada à luz dos protocolos de pesquisa qualitativa baseados em análise de conteúdo que são utilizados em pesquisas com foco na compreensão do papel das emoções no ensino e na aprendizagem de línguas (Aragão, 2007, 2010, 2014; Aragão; Dias, 2018). Os seguintes procedimentos foram realizados: a) agrupamento dos documentos gerados em unidades de significado, para identificar padrões comuns; b) interpretação das narrativas procurando examinar elementos relacionados à sua composição histórica. O material foi analisado e discutido com auxílio da literatura que dá aporte a este trabalho.

A participante do estudo é professora de línguas de um Instituto Federal na Bahia e vinculada ao nosso grupo de pesquisa e extensão FORTE⁴ na UESC, local em que se desenvolveu a presente pesquisa. A participante adotou um nome fictício, de modo a assegurar sua confidencialidade e sigilo⁵.

A NARRATIVA DE NYX

Nyx foi professora de Língua Portuguesa e atualmente é professora de Língua Espanhola para o Ensino Médio em um Instituto Federal na XXXXXX. Em 2020, um caos sem precedentes se instaurava ao redor do mundo. A lembrança da chegada da pandemia é descrita pela professora da seguinte forma:

⁴ O grupo de pesquisa Formação, Tecnologias e Emoções (FORTE) está produzindo um registro histórico acerca das inter-relações entre emoções e vida docente no ensino de línguas no contexto da pandemia.

⁵ Este estudo é um subprojeto articulado ao projeto atual do autor, líder do Grupo de pesquisa FORTE/CNPq, com registro 073.6771.2020.0007663-17/UESC. O estudo (50816121.0.0000.5526) do coautor foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UESC) com parecer de aprovação 5.025.798.

Estava em atividade quando recebi a notícia de que o Instituto seria fechado devido à pandemia. Ninguém sabia muito bem o que era. Os alunos fizeram aquela festa. Se não era uma sexta-feira, era bem perto do final de semana. Mal sabíamos que não nos veríamos mais desde aquele dia. Que muitos deles finalizariam o ensino médio sem nos vermos, sem ver/ouvir os choros por recuperações nos corredores, sem abraçar para consolar e para felicitar pela aprovação direta. (ENTREVISTA. 1⁶).

A partir desse dia, muitas mudanças ocorreram no cotidiano de Nyx. A primeira delas diz respeito à sua saúde emocional devido ao emocionar de medo e tristeza no qual passou a operar: “A gente sabe que todo mundo vai morrer um dia. Mas a pandemia deu um tapa na cara e o mundo acelerou esse dia. [...] Então, penso que em minha vida se instalou um suspense cotidiano” (QUESTIONÁRIO INICIAL⁷). Nyx precisou se adaptar às mudanças no ensino tecnologias digitais. Ela destaca não ter tido contato com o tema durante a graduação, mas lembra de ter cursado, durante o mestrado, uma “disciplina sobre Letramentos que utilizou um Ambiente Virtual de Aprendizagem” (Q. I). Apesar desse pouco contato, a participante não se desesperou com o novo cenário. Buscou participar de ações que explorassem metodologias de ensino digital: “Por iniciativa própria fiz outros cursos sobre *google classroom*, *moodle* e pesquisei sobre tecnologias para a sala de aula” (NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA⁸).

Nyx destaca também a experiência que teve em uma disciplina do curso de doutorado, durante a pandemia. Nesta disciplina, Nyx descobriu algumas possibilidades de utilização do *whatsapp* no ensino de línguas. Enquanto a retomada remota das aulas ainda não havia sido oficialmente anunciada, ela utilizou esse conhecimento para criar um grupo de conversação com seus estudantes de espanhol: “fiz atividades pelo *whatsapp*, mantive contato, tirei dúvidas, orientei estudantes utilizando este recurso. Eu não queria me sentir

⁶ Ao nos referirmos a Entrevista 1, usaremos a sigla E. 1.

⁷ Usaremos a sigla Q.I para Questionário Inicial.

⁸ Usaremos a sigla N.A para Narrativa Autobiográfica.

distante os meus alunos.” (N.A). Somente em setembro de 2020, o retorno às aulas foi regulamentado no Instituto. Com isso “começaram as demandas institucionais por cursos, treinamentos para usos de ferramentas e aplicativos e reuniões contínuas” (N.A). Nyx esclarece que a plataforma escolhida para sediar os encontros virtuais síncronos foi o *Microsoft Teams*. A instituição forneceu um treinamento. Ainda assim, muitos docentes sentiram dificuldades. Devido a isso Nyx se colocou à disposição para auxiliar os colegas. Sobre esse momento, ela narra o seguinte:

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

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

Nessa perspectiva, Nyx afirma que a situação dos professores passou despercebida durante a pandemia. Ela se queixa, por exemplo, da falta de um

espaço acolhedor, em sua instituição, no qual os docentes pudessem expressar e compartilhar suas emoções:

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

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

Por meio dessa reflexão é possível perceber que as experiências de Nyx no ambiente escolar eram constituídas em domínios centrados na subordinação. Conforme é descrito, a ausência de uma rede de conversações baseada na colaboração e na compreensão mútua fazia com que a participante e seus colegas operassem na frustração e na raiva. Desse modo, a sensação de não estarem amparados pela instituição, enquanto as cobranças aumentavam, fazia com que eles se sentissem desmotivados. Não obstante, a professora destaca a insegurança e a desconfiança que se instauraram devido a algumas situações nas quais ela e os demais docentes tiveram as aulas monitoradas:

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

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

Referente às experiências de ensino na pandemia, Nyx destaca a baixa participação dos estudantes, problema que ela observava não apenas nos ambientes de ensino em tempo real - síncronos, mas também nos assíncronos. Sobre os espaços assíncronos ela pontua a frustração gerada pela falta de conhecimento do que os alunos fariam com as atividades disponibilizadas: “Buscar materiais interessantes sobre os quais nem havia como ter um certo controle sobre se os estudantes de fato iam acessar, estudar, se dedicar, gerou-me um sentimento de impotência e angústia que com o tempo parece que foi se transformando em conformismo” (N.A). A respeito dos encontros síncronos ela chama atenção para o sentimento de solidão que a assolava: “Saí de um lugar no qual me sentia extremamente confortável que é a sala de aula, os corredores, os intervalos, a sala dos professores, para um lugar solitário. Sou só eu, no quarto, com outras pessoas que eu penso que estão do outro lado, às vezes até estão mesmo, não sei”. No questionário, na narrativa e na entrevista, Nyx destacou que a palavra que utilizaria para definir esse período seria “cansaço”. Dos momentos que mais a marcaram, ela resgata o seguinte acontecimento:

Nossa, me lembro que um dia sentei no computador às 8h da manhã e me levantei às 23 horas. Muito cansada, exausta mesmo... e olha que eu sou

“forte”, gosto do meu trabalho. Mas administrar 10 turmas de mais de 30 alunos cada, com cobrança por frequência, por atividades complementares, atividades avaliativas, organização do *moodle* com conteúdos, vídeos. Organizar a vida do aluno e lançar em 10 pautas diferentes no Sistema SUAP...**Isso me cansou demais.** (Q. I, grifos nossos).

Ainda sobre essa questão, observem um outro depoimento da participante que, ao falar do sentimento de exaustão, ela demonstrou insatisfação em relação a comentários que deslegitimavam o trabalho dos professores na pandemia:

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

Embora o trabalho tivesse dobrado, a professora conta que quase não via os alunos e que, por conta das aulas resumidas, ficou impossibilitada de realizar muitas coisas. A participante demonstra que fluía na emoção da solidão. Para a professora, não conhecer alguns dos alunos pessoalmente, olhar uma tela permeada por fotos de rostos que ela não conhecia, imagens de flores, fotos de desenho animado, eram elementos que a deixava chocada. Se antes da pandemia ela buscava cativar os estudantes por meios de projetos, na pandemia, a falta de engajamento nos ambientes de ensino fazia com que ela agisse da seguinte forma:

[...] **era como se eu tivesse dando uma palestra.** Sei lá... Você deixa as perguntas para o final e no final ninguém pergunta nada. A diferença é aquela interferência mesmo que tem ali na sala de aula. Até de questões que na aula presencial acabam atrapalhando, por exemplo, a conversa paralela, o entra e sai, o pedido para ir no banheiro, tudo isso acabou, meio que

fazendo falta assim nesse momento de aula online, né. **Então é só você... você fala... fala... fala...** (E. 1, grifos nossos).

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

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

baseavam em uma conduta respeitosa e livre de exigências, de modo que proporcionavam a aceitação do outro como um legítimo outro na convivência.

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

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

Podemos notar como Nyx enfrentou experiências conflitantes que a levou a fluir em um emoionar que avaliava como algo negativo. Notamos também como o excesso de cobranças e a sobrecarga de tarefas desencadearam emoções de cansaço, estresse e ansiedade. Essas, por sua vez, modularam atitudes relacionadas ao desânimo. Com relação ao contato com os estudantes, Nyx procurou renovar sua prática com o objetivo de estimular os estudantes por meio de aulas mais criativas. Percebemos aqui como as emoções se inter-relacionam às suas práticas e como ela flui de uma emoção a outra.

Aragão (2019) observa que emoções como o medo, a frustração e a insegurança se apresentam de forma recorrente em diferentes etapas da trajetória de professores de línguas. Uma das emoções que mais vem à tona na narrativa de Nyx é o cansaço. Durante a pandemia, o volume de trabalho aumentou. Nyx

precisou dedicar mais tempo ao planejamento das aulas devido ao novo cenário. Demandas novas surgiram como as contínuas reuniões online, o teste de aplicativos e plataformas digitais, a lide com problemas de ordem técnica e a convivência com a demanda de pais, estudantes e colegas de trabalho que, constantemente, solicitavam sua atenção nos grupos digitais. Por essa razão, o sentimento era que o trabalho não tinha hora para começar ou terminar. Tudo isso teve impacto não só em sua saúde emocional, como também na saúde física.

Essa sensação de mal-estar se agravou ainda mais quando pais de estudantes passaram a deslegitimar o trabalho de docentes ao afirmarem que não houve trabalho durante a pandemia ou que o ensino por tecnologias digitais não existia. Nessas afirmações emergiram, portanto, uma rede de conversações tipicamente patriarcal, pautada na negação do outro, na desconfiança e no intuito de levar o outro a se sentir inferiorizado. Essa dinâmica depreciativa fez com que emergissem emoções como tristeza e raiva. Nessa perspectiva, outro contexto que favoreceu o agravamento do quadro de mal-estar docente foi a constante vigilância da atividade docente na pandemia. Com isso, Nyx fluía em um emoionar de ansiedade e sentia que sua autonomia docente havia sido limitada. Em suas aulas, ela passou a agir de forma mais inibida. Mais uma vez, fica evidente um domínio de condutas pautado em um fazer cultural patriarcal, centrado “em relações de dominação, controle e submissão [...] e uma rede de conversações que privilegia o controle por medo e sofrimento” (Aragão, 2019, p. 251), em um cotidiano pautado por conversações patriarcais, o sentimento de ameaça e desconfiança é constante.

Outro fator mobilizador de tristeza foi o cenário de desigualdade social aprofundado pela pandemia. Nyx destacou ter sentido um profundo sofrimento ao ver os direitos daqueles que não tinham acesso aos recursos tecnológicos serem negados. Excluir os que não possuíam acesso às tecnologias digitais causava tristeza e mobilizava um sentimento de culpa. Não obstante, como já

apontamos, uma emoção frequentemente narrada foi o medo. Inicialmente, a referência era o medo da morte por COVID-19 e o medo de perder uma pessoa amada. Contudo, logo surgiram outros medos, como o medo de não dar conta das demandas, medo de ensinar em um contexto novo e o medo de falhar. Nyx notava que o medo se fez presente entre suas colegas de trabalho que não conheciam como as tecnologias digitais poderiam ser usadas no ensino, o que gerou frustração. Nesse sentido, podemos notar no comportamento dessas colegas a presença de uma base conversacional patriarcal autodepreciativa, baseada em um emocional contraditório relacionado ao desejo de utilizar as tecnologias e à ideia de não ser capaz de realizá-la.

A respeito do medo, da insegurança e das resistências que surgiram por causa da lida com as tecnologias digitais, nossa pesquisa reitera resultados presentes na literatura revisada (Chiquetti, 2020; Insfran. et. al., 2020; Paiva, 2020; Aragão; Ferreira, 2022; Aragão, 2022; Gestrado, 2020). Ao considerar esses resultados do estudo, entendemos que parte do sofrimento docente agravado, tem sua origem mesmo antes da pandemia, por meio de currículos de formação que não apresentam um trabalho efetivo com o uso das tecnologias digitais, mas também sem nenhuma atenção ao papel das emoções nos processos de ensino e de aprendizagem de línguas.

Ademais, as angústias que emergiram por conta da falta de uma infraestrutura adequada para incorporar o ensino com tecnologias digitais, são mais um indicativo de que a precarização do trabalho docente e, conseqüentemente, seu sofrimento ao ensinar na pandemia, têm raízes anteriores ao contexto pandêmico. Como já apontavam algumas pesquisas em linguagem, ensino e tecnologia (Aragão; Dias, 2018; Aragão, 2020; Chiquetti, 2020; Paiva, 2020), um dos principais desafios na articulação de tecnologias digitais às práticas de ensino e de aprendizagem diz respeito às restrições de infraestrutura digital nas escolas. Esse desafio está atrelado à carência de políticas públicas voltados

para a inserção da tecnologia digital nas instituições de ensino (ARAGÃO, 2022a; PAIVA, 2021). A pandemia apenas evidenciou um cenário que já estava em curso, o agravando, e tornando ainda mais visível e saliente o abandono das políticas de tecnologias digitais na educação (Bonilla; Pretto, 2022). As consequências dessa situação podem ser notadas de maneira saliente na narrativa de Nyx.

A narrativa também indica a presença marcante das desigualdades, haja vista que apenas aqueles que possuíam condições socioeconômicas para ter acesso a tecnologias como computadores, smartphones e conectividade de banda larga, conseguiram se inserir nos processos de ensino e de aprendizagem que dependiam do digital para ocorrer na pandemia. Além disso, é possível perceber que o cenário pandêmico favoreceu a constituição de um cenário de crises em outras esferas da vida social, como o trabalho, a economia e a vida cotidiana que, por sua vez, impactaram umas às outras. Todos esses resultados vão ao encontro do que afirmam as pesquisas discutidas aqui (Aragão, 2022a; Insfran et. al., 2020; Chiquetti, 2020; Paiva, 2020; Oliveira; Silva; Silva, 2020). A narrativa analisada em conjunto com a literatura revisada nos aponta para maior fragilização da profissão docente com a experiência pandêmica. Nosso trabalho indica ainda que a professora encontrou espaço para lidar com as emoções relacionadas à sua profissão, um privilégio que a maior parte dos docentes no Brasil não pode vivenciar (Gestrado, 2020; Aragão, 2022; Aragão; Ferreira, 2022). Além de evidenciar a triste realidade proporcionada pela exclusão digital, nota-se o agravamento de um contexto marcado também por uma maior fragilização da saúde emocional da classe docente no ensino de línguas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho sugere que a integração de uma reflexão sobre as tecnologias digitais e as emoções no ensino de línguas pode contribuir com a profissão docente quando utilizadas para criação de rede colaborativas (Paiva, 2020;

Aragão, 2022a/b; Aragão; Ferreira; 2022). Alguns estudos na formação de professores de línguas, no âmbito da Linguística Aplicada, demonstram uma carência de ambientes de reflexão sobre as emoções (Aragão, 2019, 2022b). Estes estudos vêm sugerindo a necessidade de estruturação de espaços de acolhimento baseados no apoio mútuo em que se possa refletir sobre as experiências de ensino (Aragão, 2022; Silva, 2020; Souza, 2021). Nyx destaca essa questão, ao afirmar que a situação do professor passou despercebida e que não houve apoio aos docentes por parte da instituição, fator que levou ela e as colegas a fluírem em um emocionar de frustração e raiva.

A respeito deste tema, Aragão (2019) ressalta que a promoção desses espaços possibilita o fomento de conversações reflexivas, baseadas no apoio mútuo, que, por sua vez, conduzem a um agir mais consciente e implicado com a consequência das emoções na vida cotidiana (Aragão, 2019, p. 270). O autor argumenta ainda que “[...] precisamos, cada vez mais, criar espaços estruturados para linguajar e emocionar as constantes crises que nos assolam” (Aragão, 2019, p. 273). Nessa perspectiva, é interessante perceber como a criação de um ambiente de reflexão estruturada pode auxiliar a docente na lide com algumas das angústias que sentia em relação ao uso das tecnologias digitais. Apesar da falta de apoio institucional, Nyx e os dez colegas que compartilharam com ela um ambiente de convívio digital no WhatsApp encontraram nesse micro-espaço um lugar “para poder transformar as emoções”, um “espaço terapêutico”.

A experiência de refletir sobre as emoções auxiliou Nyx a tornar a autoconsciência mais aguçada dando saliência a questões antes não observadas. Nyx indica que esse aprofundamento favoreceu uma expansão da percepção que tinha de si própria e despertou um sentimento de autorreconhecimento em relação ao valor que atribuía a si mesma como outras pesquisas fundamentadas em Maturana (1998) nos apontam (Coelho, 2011; Aragão, 2022a/b; Martins, 2017; Souza, 2017; Aragão; Dias, 2018; Silva, 2020; Souza, 2021). A ação reflexiva sobre

as emoções vividas ao ensinar na pandemia possibilitou com que Nyx reavaliasse suas práticas e compreendesse algumas de suas limitações e seus anseios. Como temos argumentado, o processo reflexivo estruturado é algo indispensável à atividade docente, capaz de oportunizar um sentimento de segurança que abre espaços para se falar sobre as emoções sem medo de julgamentos.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, R. C. Pandemia, Ambientes Digitais e Emoções na Formação Inicial de Professores. *Linguagem & Ensino*, v. 25, p. 156-178, 2022a. DOI: <https://doi.org/10.15210/10.15210/RLE.V25especial.4442>. Acesso em 17 de jun. 2023.

_____. A Systemic View on Emotion and Reflection in Language Teacher Education Research. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 22, n. 1, p. 270-299, 2022b. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-6398202218469>. Acesso em 17 de jun. 2023.

_____. Linguajar e emocionar os tempos de crise na formação de professores de línguas. In: SILVA, W.; SILVA, W.; CAMPOS, D. (Orgs). *Desafios da formação de professores na Linguística Aplicada*. Campinas: Pontes, 2019.

_____. Observar, Narrar e Significar a Experiência da Aprendizagem. In: Laura Miccoli. (Org.). *Pesquisa Experiencial em Contextos de Aprendizagem: Uma Abordagem em Evolução*. 1. ed. Campinas: Pontes, 2014, p. 79-100.

_____. *São as histórias que nos dizem mais: emoção, reflexão e ação na sala de aula*. 2007. 276fl. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

ARAGÃO, R. C.; DIAS, I. A. F. Tecnologias digitais, biologia do conhecer e pesquisa-ação no ensino de línguas. *Texto Livre*, v. 11, p. 135, 2018. DOI: <https://doi.org/10.17851/1983-3652.11.2.135-159>. Acesso em 17 de jun. 2023.

ARAGÃO, R. C; FERREIRA, K. Emoções e tecnologias digitais no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa. *Tabuleiro de Letras*, v. 16, p. 146-166, 2022. DOI: <https://doi.org/10.35499/tl.v16i1.13621>. Acesso em 17 de jun. 2023.

BARCELOS, A. M. F.; ARAGÃO, R. C.; RUOHOTIE-LYHTY, M.; GOMES, G. S. C. Contemporary perspectives on research about emotions in language teaching. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 22, p. 1-16, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-6398202221654>. Acesso em 17 de jun. 2023.

PRETTO, N. L.; BONILLA, M. H. S. Tecnologias e educações: um caminho em aberto. *Revista em Aberto - INEP*, v. 35, p. 141-163, 2022. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.35i113.5085>. Acesso em 17 jun. 2023.

CHIQUETTI, T. C. Distanciamento social: da ansiedade ao amadurecimento emocional. In: ARANTES, M. M. (org.). *Pandemia e Pandemônio: Reflexões sobre educação emocional em tempos de coronavírus*. Recife: Ed. UFPE, 2020. Disponível em: <http://www.editoraufpe.com.br/pandemia-e-pandemonio-reflexoes-sobre-a-educacao-emocional-em-tempos-de-coronavirus/>. Acesso em 20 de abril de 2023.

CLANDININ, D. J.; CONELLY, F. M. *Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa*. Uberlândia: EDUFU, 2015.

COELHO, H. S. H. *Experiência, Emoção e Transformação na Educação Continuada: um estudo de caso*. 2011. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal Minas Gerais, Belo Horizonte.

GESTRADO. *Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente*. Base de dados. Docência na Educação Básica em tempo de pandemia. Belo Horizonte, UFMG, 2020. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2021/09/TRABALHO-DOCENTE-EM-TEMPOS-DE-PANDEMIA-3108-compactado.pdf>. Acesso em: 17 de jun. 2023.

GUEDES, M.; ARAGÃO, R. Conversações de professores em uma notícia do “Correio 24h online” no contexto da pandemia da Covid-19. *Fólio: Revista de Letras*, v. 13, n. 2, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22481/folio.v13i2.9066>. Acesso em 17 de jun. 2023.

IGO, A.; ZUIN, A. A. S. Autoridade enfraquecida, violência contra professores e trabalho pedagógico. *Educar em Revista*, 35, p. 331-351, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.64821>. Acesso em: 17 de jun. 2023.

INSFRAN et al. A Pandemia da Covid-19 como Vitrine da Precarização do Trabalho Docente e da Educação: desafios do ensino em uma democracia fragilizada. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, v. 6, p. 166-187, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/riae.2020.52309>. Acesso em 17 de jun. 2023.

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

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

MATURANA, H. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

OLIVEIRA, E. C.; SANTOS, V. M. Adoecimento mental docente em tempos de pandemia. *Brazilian Journal of Development*, v. 7, n. 4, p. 39193-39199, 2021.

PAIVA, V. L. M. O. Ensino remoto ou ensino à distância: efeitos da pandemia. *Estudos Universitários: revista de cultura*, v. 37, n.1, p. 58-70, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/estudosuniversitarios/article/view/249044> Acesso em 17 de jun. 2023.

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

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

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

Nota do editor:

Artigo submetido para avaliação em: 25 de julho de 2023.

Aprovado em sistema duplo cego em: 18 de setembro de 2023.