

Emoções na Formação de Docentes de Línguas Adicionais para Crianças

*Emotions in the Teachers Education of Additional
Languages for Children*

Vitória França Albuquerque¹

Leandra Ines Seganfredo Santos²

Resumo: Este artigo objetiva desvelar emoções de professores e formadores de professores em um curso de formação colaborativa de docentes de línguas adicionais para crianças no Centro de Formação Continuada da Rede Municipal de Ensino de Sinop/MT, em diferentes modalidades (presencial e remota) e registrar como se manifestam por meio de situações de usos da língua(gem). Pautamo-nos nos pressupostos teóricos da Linguística Aplicada, que discute os conceitos de emoções e de formação colaborativa, dentre outros. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho interpretativista e utilizou-se diferentes instrumentos para coleta de dados, tais como: observações das gravações em áudio e vídeo dos encontros formativos, diário de campo reflexivo e conversas do grupo de *WhatsApp*. O conjunto de dados revelou que os

¹ Mestre em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT/Sinop); especialista em Ensino e Aprendizagem de Línguas Adicionais para Crianças (UNEMAT/Sinop); docente nas redes pública estadual e privada em Sinop/MT. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7653-0284>. E-mail: vitoria.franca@unemat.br.

² Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/Rio Preto). Professora na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT/Sinop); docente permanente dos Programas de Pós-graduação *Stricto Sensu*, Mestrado Acadêmico em Letras e Mestrado Profissional em Rede (PROFLETRAS). ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0388-0106>. E-mail: leandraines@unemat.br.

participantes demonstraram as emoções de alegria, ansiedade, decepção, empatia, raiva, tristeza, dentre outras. Essas emoções foram manifestadas a partir das situações de usos da língua(gem) de cumprimentos e expectativas sobre o curso, diálogo sobre a importância de a formação continuada ser desejada, escrita colaborativa do documento acerca da importância de línguas adicionais para crianças, socialização das atividades docentes na pandemia, para citar algumas. No que diz respeito à relação das emoções com a formação continuada, os dados mostraram que as práticas colaborativas promovem o desenvolvimento e fortalecimento de vínculos emocionais entre professores e formadores de professores.

Palavras-chave: Emoções. Formação colaborativa. Línguas adicionais para crianças.

Abstract: *This paper investigates the emotions of teachers and teacher educators in a collaborative education course of additional languages for children at the Centro de Formação Continuada from municipal education system in Sinop/MT and in the teaching and learning process, in different modalities (face-to-face and remote). It also aims to register how they express themselves through situations of language use. Theoretical assumptions are based on Applied Linguistics, which discuss the concepts of emotions and collaborative education, among others. It is a qualitative research, of interpretativist nature. It was used different instruments for data collection, such as observations of audio and video recordings reflective field diary, WhatsApp group conversations. The data set revealed that participants demonstrated the emotions of joy, anxiety, disappointment, empathy, anger, sadness, among others. These emotions were manifested from the situations of language uses of greetings and expectations about the course, dialogue about the importance of continuing education being desired, collaborative writing of the document about the importance of additional languages for children, and socialization of teaching activities in the pandemic, to name a few. Regarding the relationship of emotions with continuing education, the data showed that collaborative practices promote the development and strengthening of emotional bonds between teachers and teacher trainers.*

Keywords: *Emotions. Collaborative education. Additional languages for children.*

Introdução

Pesquisas em Linguística Aplicada que estudam a relação entre emoção e formação de professores de línguas (BARCELOS, 2020, 2015; MARTINS SOUZA; ARAGÃO, 2017; ARAGÃO, 2011, 2007; REIS, 2011; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011, dentre outros) têm chamado a atenção de pesquisadores da área. Até algum tempo atrás, a temática era discutida com mais veemência em pesquisas em Psicologia e Educação. Entretanto, esse cenário ganhou novos rumos em trabalhos no exterior e no Brasil.

A característica transdisciplinar da Linguística Aplicada possibilita a pesquisadores da área o diálogo com outros campos do conhecimento. Para

exemplificar, citamos Rezende (2020), Lemos (2017), Martins (2017) e Aragão (2007), que estudaram emoções no ensino e aprendizagem e na formação de professores de língua inglesa e dialogaram com a Biologia, especificamente com as reflexões de Maturana (1998), além da Psicologia.

O presente texto, recorte de um estudo maior³, justifica-se pela necessidade de mais pesquisas sobre emoções para a área de Linguística Aplicada, especificamente em Línguas Adicionais para Crianças (LAC), uma vez que há uma escassez de trabalhos que discutem emoções, formação continuada e ensino e aprendizagem de LAC. Desse modo, entendemos ser salutar conhecer as emoções para tomadas de decisões mais informadas. (NÓVOA, 2008; O'CONNOR, 2008; SCHUTZ; ZEMBYLAS, 2009).

Tendo em vista que o contato com uma língua, seja pelas ações de ensinar ou aprender, envolve aspectos cognitivos, emoções, sentimentos e experiências vivenciadas durante as trajetórias de formação e aprendizagem, concebemos então, a proposta de estudo qualitativo-interpretativista (BORTONIRICARDO, 2008) aqui apresentada, em que investigamos emoções de professores e formadores de professores de LAC em um curso de formação colaborativa no Centro de Formação Continuada da Rede Municipal de Ensino de Sinop/MT (CEFORME), em diferentes modalidades⁴ e como elas se manifestam por meio da língua(gem). Tal curso oportunizou 5 encontros durante os meses de março a novembro de 2020, desenvolvido sob perspectiva colaborativa, e contou com a participação dos pesquisadores do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada e Sociolinguística (GEPLIAS) e convidados externos, especialistas nos temas que seriam abordados, dentre eles, participantes do grupo de pesquisa Formação de Professores e Ensino de Línguas para Crianças (FELICE).

³Pesquisa de mestrado desenvolvida pela primeira autora e orientada pela segunda autora no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso, intitulada “Emoções na formação colaborativa e no ensino e aprendizagem de línguas adicionais para crianças em contexto norte-mato-grossense”, aprovada pelo CEP-UNEMAT sob o Parecer Circunstanciado n° 4.183.929. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1_mAQUzSZZkY9HK1sg_urNHizFfZm56zE/view. Acesso em: 22 nov. 2021.

⁴ Diferentes modalidades porque a formação oferecida aos professores no CEFORME, ocorreu em forma de encontro presencial (um único) e os demais na modalidade remota.

Consideramos os dados advindos das interações relevantes de quinze professores de Língua Inglesa (LI) do ensino fundamental I do município que participaram do curso de formação colaborativa e dos professores-pesquisadores-formadores, que receberam nomes fictícios, em que vários instrumentos foram utilizados e diferentes tipos de dados gerados, a saber: observações dos momentos formativos, diário reflexivo (DR), gravações em áudio e vídeo e grupo de *Whatsapp*. (GIL, 2008; BARBOSA; CARVALHO, 2018; TEIXEIRA, 2018). Entretanto, por conta do espaço destinado a este texto, apresentamos dados do primeiro encontro, realizado na modalidade presencial, e do segundo encontro, realizado na modalidade remota devido a pandemia causada pelo Coronavírus.

Para além desta introdução, expomos, na sequência, pressupostos que nos auxiliaram a compreender a relação entre emoções e formação do docente de LAC. Posteriormente, expomos e discutimos as situações verbais e não verbais de usos de língua(gem) em que as emoções se manifestam no tocante à formação do docente de LAC. Por fim, nas considerações finais, retomamos os resultados obtidos.

Emoção, formação docente e ensino e aprendizagem

De acordo com Barcelos e Silva (2015, p. 08), “Existem tantas definições quanto às muitas emoções que sentimos e suas combinações”. Entretanto, alguns estudiosos como Henri Wallon (1879-1962), um psicólogo, filósofo, médico e político francês, definiu três emoções básicas inerentes ao ser humano: alegria, cólera e medo. Já Paul Ekman (2011; 2006), um psicólogo norte-americano e estudioso das emoções, especialmente das microexpressões faciais, defende a teoria da universalidade das emoções por meio de pesquisas realizadas em diferentes partes do mundo. Para o pesquisador, há sete emoções universais que exprimimos pela expressão facial: felicidade, tristeza, medo, nojo, raiva, desprezo e surpresa.

Outro pesquisador desse fenômeno é Robert Plutchik (1927 – 2006), um psicólogo norte-americano que propôs, em 1980, a Roda das Emoções⁵, um

⁵Para visualizar a Roda das emoções acesse o link: <https://br.psicologia-online.com/a-roda-das-emocoes-de-robert-plutchik-237.html>. <https://vitat.com.br/wp->

modelo em forma de cone (3D) das emoções baseado na teoria da psicologia evolutiva das emoções⁶. Esse recurso gráfico tem forma de flor, com 8 pétalas, que mostram e identificam diferentes emoções e as relações que se estabelece entre elas. Por meio dele, mapeou todas as emoções que o ser humano sente em determinadas escalas até chegar nas emoções de pico. As emoções de pico são aquelas que temos mais dificuldade para lidar. Entretanto, quando entendemos qual é o caminho que essa emoção está fazendo dentro de nós, compreendemos que temos que mudar o caminho para não chegar num estado emocional em que não teremos controle e não teremos escolhas assertivas.

O autor discorre que as emoções não são nem boas e nem más em si mesmas, mas são necessárias e têm funções concretas que promovem a sobrevivência e a adaptação em diferentes contextos. Conforme Barcelos (2020), vivenciamos no dia a dia várias emoções e, às vezes, nos concentramos em algumas ditas como “negativas”, como raiva, medo, frustração, mas o espectro de emoções é variado. Essas emoções têm uma funcionalidade e servem como diagnóstico, um guia para nossas ações, portanto, não são negativas nem positivas, apenas nos mostram o que devemos olhar. Entretanto, a depender do que fazemos a partir delas, podemos enfrentar situações difíceis de lidar. Contudo, quando canalizadas de forma construtiva, nos ajudam a compreender de forma franca e assertiva quais providências tomar frente a uma circunstância. (BARCELOS, 2020).

Ademais, Antônio Damásio (2000), médico neurologista e neurocientista português, que trabalha no estudo do cérebro e das emoções humanas, divide as emoções em primárias e secundárias. As primárias são aquelas que surgem durante a infância e são inatas ao sistema nervoso central, tais como: alegria, tristeza, surpresa, raiva, nojo e medo. Já as secundárias, também chamadas de sociais, implicam uma avaliação cognitiva das situações, dependem da aprendizagem e, portanto, das interações socioculturais: culpa, vergonha, gratidão, satisfação, orgulho, ansiedade, ciúmes. Percebemos que são algumas

content/uploads/2020/11/capturar_easy-resize-com_-1-1024x1008-731x720.jpg. Na análise de dados a utilizamos para identificarmos as emoções pelas cores, por isso explicitamos alguns detalhes acerca desse recurso gráfico.

⁶Essa teoria defende que o mapa emocional dos animais e seres humanos evoluiu com o objetivo de adaptar-se ao mundo externo.

as concepções sobre quantos tipos de emoção existem, a depender do campo de estudo.

Neste trabalho, optamos por nos filiar ao pensamento de Barcelos e Silva (2015) sobre as emoções serem incomensuráveis. Além disso, as elencadas pelos autores supramencionados não condizem totalmente com as vivenciadas nos contextos investigados desse estudo, como é possível visualizarmos na análise de dados.

Em relação à etimologia da palavra, emoção é energia, algo que nos move, nos impulsiona. Vem do latim *emovere*, em que *e*, significa energia e *movere*, movimento. Assim, quando se tem uma emoção tem-se movimento, isto é, toda emoção existe para ajudar a movimentar a nossa vida, a mudar o que não está bom ou em desequilíbrio, para evitar algo ou, ainda, para ir em busca de algo que desejamos. Sem emoção seríamos apáticos, não teríamos vontade para realizar nossas atividades cotidianas, nem sequer nos defenderíamos do perigo. (BARCELOS, 2020).

No que concerne às características das emoções, podemos dizer que têm caráter social, porque são modificadas, transformadas nas relações sociais. Em outras palavras, estão presentes nas trocas e interações entre indivíduos e nas considerações sociais dominantes, pois têm a ver com a nossa relação com o objeto ou outro sujeito. Por isso, são ativas e não passivas, não é algo que sofremos, já que a própria definição nos diz isso: energia em movimento. (BARCELOS, 2020).

Dessa forma, “As emoções em comunidade assim são entendidas como aspectos inerentes aos relacionamentos e não como aspectos da individualidade”. (ARAGÃO, 2011, p. 169). Assim, para que os estados emotivos ocorram ou cessem, precisam de um espectador para existir, tendo em vista que o outro é o ativador dos impulsos frenéticos. Ao passo que o outro tem o poder de provocar a ocorrência de uma determinada emoção, também pode fazer com que esses estados emotivos não se prolonguem e, até mesmo, cessem. Algumas características revelam o estado emocional do indivíduo, tais como: distúrbios motores (tremor na boca e nas pernas diante do medo); distúrbios dos sentidos (ofuscamento da visão diante do pavor); distúrbios de julgamento (a

pessoa encolerizada reconhece apenas o seu arrebatamento, sendo incapaz de identificar os motivos da cólera e perdendo a noção quando aquilo a envolve); agitação visceral e glandular (mudanças do pulso e da respiração diante da cólera). (ALMEIDA, 1999).

A partir do pressuposto de que as emoções não existem desnecessariamente, é possível afirmarmos que elas participam de todas as nossas relações com outros indivíduos, pois, segundo Maturana (1998, p. 22), “não há ação humana sem uma emoção que a estabeleça como tal e a torne possível como ato”. Assim sendo, as diversas ações imbricadas no contexto de formação e ensino e aprendizagem de LAC estão relacionadas com as emoções. Por isso, advogamos a favor da importância não só do conhecimento dos fatores emocionais, mas também de sua relação com ação, uma vez que conforme Aragão (2011, p. 163), “continuamos a conhecer pouco sobre como a nossa cultura se relaciona como nossas emoções e como essas são constituídas e imbricadas em nossas experiências no ensino e na aprendizagem de uma nova língua”. Essa não relação entre emoção-ação pode trazer alguns efeitos desfavoráveis para as interações entre professor-aluno, aluno-professor e aluno-aluno, visto que os impactos causados nessas relações podem dificultar o andamento do processo de ensino e aprendizagem.

Formação colaborativa e suas contribuições para o desenvolvimento das emoções

Falamos sobre formação colaborativa ou trabalho colaborativo é de essencial importância quando nos referimos às práticas formativas de sala de aula. Essa perspectiva possibilita o crescimento entre os pares e “[...] pressupõe uma nova concepção de educação, cuja marca é produzir e desenvolver atividades coletivamente [...]”. (LAGO; OLIVEIRA; AVELINO, 2012, p. 06). Nesse sentido, Carvalho (2017, p. 67) discorre que esse tipo de formação,

[...] implica na construção de parcerias viáveis em que o trabalho é gerado a partir dos problemas que os professores colocam em discussão como, também, busca superar o fosso entre teoria e prática/ universidade e escola, porque envolve professores, futuros professores e pesquisadores comprometidos em torno de uma problemática comum [...].

Enquanto seres humanos que somos, precisamos de uma formação contínua que tenha base cultural, humana e epistemológica. Esse pensamento coaduna com Freire (2009, p. 50) quando o autor afirma que “[...] onde há vida, há inacabamento [...]”. Assim, independentemente da profissão, estaremos sempre em atividade de descobrimento de novos fenômenos, portanto, lidando com situações incomuns em sala de aula. Enquanto docentes investigadores de nossa própria prática, devemos nos apropriar desses processos formativos e dar a eles um sentido dentro das nossas histórias de vida. (NÓVOA, 1995, p. 25).

É interessante pontuarmos também que a formação colaborativa possibilita uma rede de apoio não só aos professores experientes, mas também aos recém-formados. Quando esses sujeitos chegam em solo escolar não conseguem, muitas vezes, lidar com certas situações devido à pouca experiência, o que é perfeitamente normal em início de carreira. Nesse sentido, esse movimento colaborativo pode gerar um movimento de acolhimento aos “novatos”, uma vez que “[...] possibilita o resgate de valores tais como: o compartilhamento e a solidariedade, que são fundamentais para as relações que as estabelecidas entre os diversos envolvidos na ação educativa / formativa”, conforme Lago, Oliveira e Avelino (2017, p. 07).

A formação colaborativa proporciona trocas, facilita o desenvolvimento das atividades, porque as contribuições dos outros colegas podem agregar no repertório de nossas práticas, bem como torná-las mais significativas. Isso ocorre devido ao movimento de interação entre os sujeitos promovida por essa forma de trabalho. Vygotsky entende que o sujeito se desenvolve e se constitui à medida que se relaciona com outros sujeitos dentro de um contexto sociocultural. Diferentemente de uma formação com características mais individuais, essa perspectiva oferece mais vantagens para a construção da aprendizagem dos sujeitos (VYGOTSKY, 2007), tendo em vista que esse processo é contínuo e sempre haverá algo para aprendermos. Nesse sentido, a formação continuada sob a perspectiva colaborativa:

[...] alicerça a prática de um docente sujeito e não simples transmissor de conhecimento. Em outras palavras a característica marcante do método de produção colaborativa de conhecimento, fundamenta-se solidamente na perspectiva de uma construção conjunta da aprendizagem. Assim, uma vez que

um grupo de professores, de maneira autônoma se reúne para constituir uma reflexão séria sobre a opção de trabalho, a prática diária, bem como, estudar os elementos centrais de formalização metodológica e teórica utilizada pelo grupo, a produção e construção do saber se fazem, no sentido do próprio grupo estabelecer rumos de trabalho docente, incorporando um sentido ético e epistemológico a partir da prática e da experiência contextual. (HELVIG, 2015, p. 28261).

A interação promovida no momento de formação colaborativa permite uma compreensão de nós mesmos e do contexto social em que atuamos, ampliam-se os nossos horizontes. Essa perspectiva consiste no compartilhamento das decisões por todos os envolvidos, que acabam por responsabilizarem-se pela produção conjunta, segundo suas necessidades, possibilidades e interesses. Nesse sentido, o intuito do grupo é apoiar-se para atingir os objetivos, tendo em vista que todos são encarregados pela gestão e dinâmica das atividades. (DAMIANI, 2008). Desse modo, a responsabilidade ativa pelo levantamento de questões complexas acerca do que ensinam, como devem ensinar e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando, precisa ser assumida por todos os professores.

Como já explanado, na formação colaborativa, todos os sujeitos envolvidos são responsáveis pela construção do conhecimento, haja vista que professores podem dispor de diferentes níveis de letramentos em diferentes práticas sociais. Todos dividem saberes e têm o mesmo nível de importância, haja vista que “no grupo colaborativo profissional, todos assumem as responsabilidades de cumprir os acordos agendados e as responsabilidades negociadas”. (VEIGA, 2008, p. 272). Assim, Veiga (2008) discorre acerca de quatro tipos de trabalho colaborativo do professor: colaboração balcanizada, cooperação fácil, trabalho em equipe artificial e a colaboração profissional.

A colaboração balcanizada diz respeito à quando tem grupos menores dentro do grupo maior, separados e como se fossem autônomos, o que pode vir a ocorrer e sustentar competições entre os grupos. A cooperação fácil, como o próprio nome diz, é fazer trocas em prol da facilidade, como por exemplo, os professores trocarem e dividirem materiais sem o estudo e aprofundamento necessários das práticas e teorias que circundam o agir docente. O trabalho em

equipe artificial é baseado na organização do grupo, contudo, as relações são mais práticas, artificiais mesmo, o que produz atividades quase nunca significativas. A colaboração profissional se particulariza por ser uma categoria de trabalho colaborativo que se faz com base na história dos integrantes do grupo, leva em consideração a mutualidade que há entre o processo de formação docente e o desenvolvimento intelectual e humano-social do sujeito.

Nesse sentido, percebemos que o último tipo é o que mais se encaixa na perspectiva que defendemos, uma concepção que enxerga e trabalha não apenas o lado profissional, mas entende sua relação com as questões humanas. Em conformidade com Damiani (2008, p. 215), “na colaboração, [...], ao trabalharem juntos, os membros de um grupo se apoiam, visando atingir objetivo comum negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem a não hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e corresponsabilidade pela condução das ações”.

Apesar de todos os pontos favoráveis que trabalhar colaborativamente evidencia, entendemos que não é uma tarefa simples, uma vez que “[...] demanda de mim que respeite o diferente, seus sonhos, suas ideias, suas opções, seus gostos, que não o negue só por ser diferente [...]” (porque) “[...] aprendo com o diferente”. (FREIRE, 2016, p. 26).

Para finalizar esta seção, defendemos que unir emoção e razão nos permite dispor de um olhar crítico sobre os processos de formação docente e ensino e aprendizagem. Além disso, reafirmamos a importância de compreender, conhecer e praticar o olhar às emoções em sala de aula de LAC, uma vez que não só podem, mas produzem ricas contribuições para a ação pedagógica e para a interação de alunos e professores entre si. Desse modo, é salutar que nós, professores de línguas para crianças, as emociione de forma favorável e significativa e que elas estejam no centro de tudo isso.

Emoções e situações manifestadas na língua(gem) na formação colaborativa

No primeiro encontro (presencial) do curso de formação continuada observamos quinze emoções, a saber: alegria, alívio, amor, ansiedade, decepção, empatia, empolgação, euforia, felicidade, frustração, incômodo,

preocupação, raiva, surpresa e tristeza. Essas emergiram a partir de cinco situações manifestadas na língua(gem) verbal e não-verbal, são elas: cumprimentos e expectativas sobre o curso, diálogo sobre a importância de a formação continuada ser desejada, diálogo sobre as informações que não chegam até o professor de LI, tomada de decisões na coletividade e convite para a formação continuada.

Por questões de espaço, priorizamos os excertos das falas das professoras Coral e Blenda e de mais duas professoras participantes e das formadoras, que também fazem parte do estudo, por serem atuantes do processo formativo colaborativo, principalmente da professora Dra. Safira, pois estava à frente dos momentos formativos. Um resumo das situações e emoções encontra-se no quadro.

Quadro 1 - Emoções na situação 1 do primeiro encontro do curso

Situação	Excerto/ descrição da situação	Emoções
Cumprimentos e Expectativas sobre o Curso	<p>Bom dia pessoal! <u>((sorriu em expressão de animação))</u>. Para quem não me conhece ainda, eu sou a profa. Safira, sou da Unemat e estou aqui a CONVITE da Secretaria de Educação para ministrar esse Curso de FC juntamente <u>((olhou para todos))</u> com vocês, que é uma ação sistematizada do GEPLIAS. Desenvolvi pesquisas na área de LIC <u>((gesticulou com as mãos))</u>, inclusive minha dissertação e minha tese é nessa temática <u>((balançou a cabeça em afirmação))</u>. Fiquei afastada dessa área durante algum tempo, porque fiquei extremamente DECEPCIONADA <u>((semblante de decepção))</u> com as políticas de governo do município.</p> <p>Bom dia <u>((sorriu))</u>! Meu nome é Ágata <u>((voz trêmula, bochechas rosadas e gesticulou com as mãos))</u>, sou mestranda da Unemat. Vou acompanhar vocês durante o curso para COLHER DADOS para minha dissertação, espero que o curso seja muito profícuo <u>((olhou para todos))</u>.</p> <p>Bom dia <u>((sorriu))</u>! Meu nome é Coral, sou formada em Letras, especialista em LP [...] estou ansiosa e empolgada com essa formação <u>((gesticulou com as mãos e riu muito))</u>. Espero que a gente veja metodologias da área de LIC.</p> <p>Bom dia <u>((sorriu))</u>! Meu nome é Blenda, sou formada em Letras, mestre em estudos linguísticos pela Unemat [...], fiquei muito feliz <u>((riu como se estivesse aliviada))</u> quando soube dessa formação e espero que trabalhemos coisas mais específicas da nossa área.</p> <p>Bom dia <u>((sorriu))</u>! Meu nome é Aquamarine, <u>((gesticulou com as mãos))</u> sou formada em PEDAGOGIA. Eu passei no seletivo da prefeitura pra pedagogia, mas tive que pegar aulas de OUTRAS disciplinas para completar a carga horária e me deram inglês <u>((falou nervosamente))</u>, por isso estou aqui.</p>	<p>Alegria Alívio Ansiedade Decepção Empolgação Felicidade Preocupação</p>

Fonte: Autoria própria (2021).

Conforme ilustrado no Quadro 1, a primeira situação, “Cumprimentos e expectativas sobre o curso”, ocorreu no início do encontro em que todos se apresentaram, falaram um pouco sobre sua formação e experiências e, por fim, seus anseios em relação ao curso. Por meio dos excertos das cinco falas, foi possível verificarmos que as emoções estavam afloradas em virtude das possibilidades que o curso poderia oferecer aos professores da área, já que não desfrutaram de uma formação inicial específica para atuar com LAC, consoante mostram Dallagnol (2019), Santos (2011; 2009), Franceschi, Faria e Pedroso (2001). Assim, atentando-nos às situações manifestadas na língua(gem) verbal e não-verbal, detectamos cinco emoções: alegria, decepção, empolgação, felicidade, preocupação e desespero. A emoção de alegria esteve presente na fala e na expressão facial (KNAPP; HALL, 2006) da profa. Dra. Safira, mas é uma alegria no sentido de cautela, tendo em vista um momento importuno vivenciado no passado com a Secretaria de Educação em relação à oferta da LI no município, o que lhe causou a emoção de decepção. Como apontamos, Almeida (1999) discorre que o outro pode provocar-nos determinada emoção ou fazê-la cessar e, no caso da formadora, o episódio com o órgão municipal despertou-lhe as emoções citadas acima. No segundo excerto, também evidenciamos a emoção de alegria na voz da professora Ágata por estar presente no curso e por explicar a relevância da formação para o desenvolvimento de sua dissertação de mestrado. Algumas características revelaram seu estado emocional tomado pelo nervosismo, como a voz trêmula, bochechas avermelhadas, gestos com as mãos, dentre outros. (MAHONEY; ALMEIDA, 2005; SOLOMON, 2004).

As professoras Coral e Blenda demonstraram igualmente as emoções de alegria, felicidade, ansiedade, empolgação e alívio por estarem participando de um curso específico da área, já que não usufruíram de uma formação inicial específica para a área de LAC. Conforme já registrado, os professores do município foram no encalço de uma formação que os auxiliassem a modificar as rotinas de suas ações pedagógicas (VEIGA, 2008). No momento em que se expressou, Coral gesticulou e riu muito (KNAPP; HALL, 2006; MAHONEY; ALMEIDA, 2005; SOLOMON, 2004; GALVÃO, 1995) dando-nos indícios que aquela formação realmente foi esperada.

Já Blenda respirou como se estivesse aliviada enquanto falava, em que percebemos o entrelaçamento do emocional com o racional (MATURANA, 1998) e o estado emocional do corpo dirigindo as emoções ao próprio cérebro. Ela enxergou as possibilidades de encontrar aparatos teórico-metodológicos para melhorar sua prática docente. Do mesmo modo, Aquamarine expressou alegria, e assim como outra colega formada em Pedagogia (não trouxemos a fala dela para não se tornar repetitivo), atuantes com inglês, foi contratada para atuar como pedagoga. Entretanto, como não havia aulas suficientes, completou a carga horária com outras disciplinas, no caso LI. A docente manifestou ainda, as emoções de preocupação e desespero ao discorrer acerca do motivo em participar do curso. Desse modo, inferimos que a participante via no curso um refúgio, como um lugar em que encontraria um auxílio para sua prática de sala de aula, tendo em vista não ter formação adequada para trabalhar LA com crianças, conforme apontamos no aporte teórico, como uma das maiores dificuldades da área. A professora até tinha o conhecimento acerca do desenvolvimento infantil devido sua formação, mas faltava-lhe o conhecimento sobre a LA. (SANTOS, 2011; 2009).

No que concerne à segunda situação, “Diálogo sobre a importância de a formação continuada ser desejada”, ilustrada no quadro 2, elegemos o excerto que manifestou a emoção de desobrigação em que mostra a liberdade que os professores tinham ou não para participarem do curso.

Quadro 2 - Emoções na situação 2 do primeiro encontro do curso

Situação	Excerto/ descrição da situação	Emoções
Diálogo sobre a importância de a formação continuada ser desejada	<p>Safira: Vocês estão aqui por VONTADE PRÓPRIA? Por que se não estiverem, eu pego minhas coisas e vou embora ((<u>olhou séria para todos</u>)).</p> <p>Professores: Si::iiim”.</p> <p>Safira: É importante que vocês ((<u>olhou para todos e gesticulou com as mãos</u>)) queiram estar aqui ((<u>no curso</u>)), de ter a FORMAÇÃO NO CHÃO DA ESCOLA, como nos diz Antonio Nóvoa. A formação continuada deve ser DESEJADA, deve ter DEDICAÇÃO DE TEMPO e ser ESPECÍFICA.</p>	Frustração Raiva

Fonte: Autoria própria (2021).

Percebemos que o momento vivenciado por Safira a emocionou substancialmente e repercutiu mais ainda na forma de enxergar como deveria ocorrer a formação continuada para professores, uma vez que expressou por

meio da fala e, principalmente pelos gestos, como se sentiu naquela circunstância (KNAPP; HALL, 2006; MAHONEY; ALMEIDA, 2005; SOLOMON, 2004; GALVÃO, 1995). Quando perguntou se os professores estavam no curso a gosto, expõe que tinham o poder de decidirem participar ou não da formação, pois, como nos diz Nóvoa (1995), a formação continuada deve ser desejada e potencializar espaços para o diálogo.

No quadro 3 temos a terceira situação “Tomada de decisão em coletividade”, em que selecionamos três trechos da formadora Safira nos quais oportunizou aos professores o exercício de sua autonomia, de seu poder de escolha. A partir de alguns termos usados pela professora e verbos na primeira pessoa do plural, evidenciamos emoções de empatia e preocupação, no sentido de coletividade, parceria e autonomia em relação à necessidade de deliberações em grupo, característica da formação colaborativa (CARVALHO, 2017; LAGO; OLIVEIRA; AVELINO, 2012), como a decisão da melhor data para que os encontros formativos pudessem acontecer mensalmente.

Quadro 3 - Emoções na situação 3 do primeiro encontro do curso

Situação	Excerto/ descrição da situação	Emoções
Tomada de decisões na coletividade	<p>Pessoal, nós precisamos <u>((olhou para todos))</u> fixar um dia de cada mês para realizarmos nossa formação? Qual dia fica melhor para vocês? <u>((balançou a cabeça em interrogativa))</u>.</p> <p>Agora nós vamos elencar juntos <u>(olhou para todos e sinalizou com a cabeça para o quadro)</u> na lousa as temáticas que vocês desejam ver no curso, ok? <u>((balançou a cabeça em interrogativa))</u>.</p> <p>Pessoal, eu sei que <i>todos estão saturados</i> de grupos de <i>WhatsApp</i>, <i>eu também estou, não gosto</i>, mas <i>nós precisamos</i> criar um para <i>melhorar</i> a comunicação entre os pares a partir de informes, eventos, encontros do GEPLIAS e até mesmo para vocês <i>dialogarem</i> entre si. (Safira).</p>	Empatia Preocupação

Fonte: A autoria própria (2021).

Outra decisão no coletivo diz respeito às demandas formativas que os professores desejaram debater sobre a área de LAC, em que Amorosa demonstrou respeito pelas ideias, saberes e experiências dos outros colegas professores (FIORENTINI, 2010) e possibilitou-lhes a responsabilidade ativa acerca do processo de formação continuada. A partir das temáticas elencadas, os professores expressaram suas angústias, anseios e necessidades e permitiu às formadoras um panorama em como a universidade, por meio do GEPLIAS,

poderia contribuir nas discussões dos encontros formativos. Por último, a terceira passagem evidenciou a emoção coletiva de frustração, incômodo, de chateação e abordou, ligeiramente, o quanto as redes sociais, como o *WhatsApp*, têm afetado a vida dos professores que participavam, ao mesmo tempo, de vários grupos para informarem ou serem informados sobre suas atividades docentes. O excerto de Safira deixa transparecer que essa é uma realidade compartilhada por todos. Dessa forma, as falas evidenciaram a preocupação e o cuidado em dar voz àqueles que estão participando da formação continuada, sem decisões de atividades previamente escolhidas e levadas para o grupo de professores. Ao contrário disso, as temáticas foram selecionadas a partir das demandas que elencaram no quadro, pois na formação colaborativa todos os envolvidos são responsáveis por construir conjuntamente o conhecimento. (HELVIG, 2015).

A formadora manifestou de forma verbal e não-verbal a preocupação em compartilhar informações de modo não invasivo. A ideia era sempre convidativa mesmo, nunca uma imposição, mas de mostrar as possibilidades. Finalizou apresentando aos professores um vídeo⁷ produzido pelo GEPLIAS para que visualizassem na prática as ações colaborativas (CARVALHO, 2017; LAGO; OLIVEIRA; AVELINO, 2012) desenvolvidas pelo grupo desde sua criação, acerca da oferta de LI no município.

O segundo encontro marca o início da formação via sala virtual do *Google Meet*. Tivemos dificuldades em selecionar excertos, tendo em vista que apenas alguns participantes se manifestaram, enquanto outros permaneciam com suas câmeras e áudios fechados. Para discutirmos a primeira situação “Reflexões sobre as instabilidades da área do professor de Letras no município”, trouxemos dois excertos, nos quais percebemos que a incerteza em relação à área afetou as duas professoras (Coral e Cianita) com as mesmas emoções: preocupação e tristeza ao se sentirem descartáveis, revelando que as emoções são sociais (BARCELOS, 2013; SO, 2005). Apresentamos um resumo das situações e emoções.

⁷ Disponível em: https://drive.google.com/file/d/12XUfLlj-2MJ71mk7PJx9D87_1OKzQDfy/view.

Quadro 4 - Emoções na situação 1 do segundo encontro do curso

Situação	Excerto/ descrição da situação	Emoções
Reflexões sobre as instabilidades da área do professor de Letras no município	<p>[...] pra nós, foi passado que nós temos que ir pegando aulas de outra disciplina [...], falaram que vão colocando a gente em outras disciplinas <u>((riu))</u> até dar o tempo de aposentar, quem tá perto, se não <u>((balançou a cabeça em negativa))</u> corremos o risco de sermos dispensados quem está no começo da carreira, se não quiser uma segunda graduação, eles me ofereceram uma segunda graduação, EU NÃO QUIS porque eu já tenho 22 anos de sala de aula, eu falei: se eu não tiver aula de inglês eu vou pra português, eu não vou fazer uma segunda graduação <u>((ficou séria))</u> eu já tô velha demais pra isso <u>((riu))</u>. (Coral).</p> <p>Eu já tô no município há 15 anos e eu me sinto assim <u>((+))</u> com essa retirada inglês a cada ano, que a Secretaria achou a gente e eu me senti tão assim, com essa questão que você pode ser dispensada <u>(baixou o tom de vozz)</u> que eu ESTOU fazendo uma segunda graduação, a CONTRAGOSTO, SEM VONTADE ALGUMA, eu sou uma PÉSSIMA aluna no curso de pedagogia <u>(riu)</u> [...] vixi, a gente se sentiu assim, ficou desesperado. [...] Se chegar uma hora que eu tenha que pegar a unidocência eu vou ter que fazer, porque eu não vou sair do meu concurso por isso. (Cianita).</p>	Desespero Medo Preocupação Tristeza

Fonte: Autoria própria (2021).

Neste quadro, percebemos isso. Entretanto, as duas participantes demonstraram atitudes diferentes diante da problemática, tendo em mente que emoção é movimento e nos impulsiona na busca de algo que desejamos. (BARCELOS, 2020).

Coral, sempre muito expressiva, se posicionou contra a ideia de fazer uma segunda licenciatura para garantir sua atuação. Já Cianita, manifestou que se sentiu “oprimida”, ao ser convidada, ou melhor, obrigada a cursar uma segunda licenciatura, e que seu desempenho no curso não era bom. Esses dois excertos expõem a emoção coletiva de desespero e, portanto, social (BARCELOS, 2013; SO, 2005), partilhada pela categoria, ligada ao medo de perder o concurso. Essa última emoção ficou mais evidente na fala da Cianita, uma vez que até assumiria unidocência para não correr o risco de perder seu trabalho de anos. O medo de perder seu concurso foi usado contra a professora. Assim, podemos dizer que essa situação envolve emoções como relações de poder (ZEMBYLAS, 2004) e que o órgão público, na condição de outro, conforme Almeida (1999), provocou a emoção de medo nos professores.

Temos aqui uma concordância com Barcelos (2020), ao afirmar que as emoções nos movimentam e influenciam nossas ações, em que Coral toma a providência de não se submeter a mais anos de estudos e Cianita movida pelo

medo “optou” pela atitude contrária. Safira expressou a emoção de tristeza ao dizer que se sentia descartável, como se os professores fossem objetos e viu esse movimento como uma desmoralização aos professores; afirmou que serão automaticamente descaracterizados daquilo que foram contratados em seu concurso, ao longo do que fizeram nos anos de sala de aula, sendo isso muito preocupante. (DR, 10/08/20). Esmeralda também compartilhou da mesma perspectiva e pontuou que falar sobre a problemática é falar das nossas carreiras, nosso trabalho, daquilo que nos dedicamos todos os dias. (ESMERALDA, DR, 10/08/20).

A segunda situação, ilustrada no quadro 5, trata das “Discussões sobre a escrita colaborativa do documento acerca da importância de LAC”, diz respeito à ação em produzir um documento de caráter coletivo (CARVALHO, 2017; LAGO; OLIVEIRA; AVELINO, 2012), para reivindicar os direitos dos professores de LAC e dos alunos, visto que vozes isoladas não demarcam, território e são difíceis de serem ouvidas. Apresentamos um resumo das situações e emoções no quadro a seguir.

Quadro 5 - Emoções na situação 2 do segundo encontro do curso

Situação	Excerto/ descrição da situação	Emoções
Discussões sobre a escrita colaborativa do documento acerca da importância de LAC	A minha ideia é que nós nos UNAMOS ((<u>gesticulou com a mão</u>)) em forma de grupo do GEPLIAS, uma escrita colaborativa dos pesquisadores do GEPLIAS com os docentes do município, no sentido de nós pelo menos enviarmos um documento para a Secretaria dizendo da nossa preocupação ((<u>gesticulou com as mãos</u>)), da retirada do inglês gradativo, do nosso empenho ((<u>ficou inquieta</u>)) que nós tivemos inclusive de colocar na DRC/Sinop o inglês a partir do 3º ano e pontuar algumas pesquisas que não só aqui em Sinop, mas no Brasil todo que a gente tem realizado de que o inglês ou qualquer outra LA, ADICIONADA ((<u>expressou afirmação e orgulho</u>)) ao currículo da criança, não tem NENHUM, NENHUMA pesquisa que mostra que isso prejudica o desenvolvimento da criança, ou o aprendizado da língua materna ((<u>mexeu com a cabeça discretamente para baixo e desviou do olhar em ironia</u>)). A nossa pergunta é: vocês querem se manifestar através de um documento? [...]. Quem for contra a escrita do documento, escreva no <i>chat</i> , por favor[...]. Nós vamos começar o documento, vai circular entre vocês e VOCÊS vão nos ajudar [...], por mais que a gente tente se achar no chão de vocês, quem sente na pele o que vocês vivenciam nas escolas são vocês, vocês vão ter a liberdade de mexer no texto e nos auxiliar quanto a isso. (Safira).	Empatia Ironia Medo Orgulho Preocupação

Fonte: Autoria própria (2021).

Safira expressou por meio de suas atitudes faciais e tonalidade de voz, as emoções de ironia e preocupação acerca da realidade em questão, mas ao mesmo tempo a emoção de empatia, que demonstra união, coletividade, pois, por meio delas há mais probabilidades de alcançar melhorias para a área e também de orgulho ao dizer que os estudos de pesquisadores do município juntamente com os nacionais dão aparatos teórico-metodológicos para a oferta de LAC nas escolas do norte-mato-grossense.

Em diversos momentos do curso, a formadora oportunizou aos professores o direito de exercerem sua autonomia a partir do que eles vivenciavam em seus contextos, pois precisariam chegar a um consenso para tomar uma decisão em grupo baseada nas informações que tinham. (FIORENTINI, 2010; HELVIG, 2015; DAMINANI, 2008). Nenhum dos professores se opôs a elaboração do documento, porém, notamos certo receio, medo por parte da maioria, o que nos levou a inferir que esse comportamento se deve ao fato de a reunião ter sido gravada. Mais uma vez, a emoção de medo, como relação de poder (ZEMBYLAS, 2004), impossibilitou a participação assídua dos professores, como não quisessem se responsabilizar pelas ideias discutidas. Relembramos também os questionamentos de Barcelos (2020) acerca do que se pode falar em determinados contextos e para quem se pode falar, em que inferimos que os professores ficaram receosos de falar algo que pudesse comprometê-los profissionalmente.

Para enfatizar mais ainda a questão da coletividade e de decisões a partir dessa perspectiva, trouxemos cinco capturas de telas de uma conversa no grupo de *WhatsApp* e mais uma do documento enviado à Secretaria de Educação, escrito colaborativamente.

Capturas de telas 1 - Situação 2 do segundo encontro do curso presente no grupo de WhatsApp



Fonte: Acervo particular (2021).

Essa conversa no grupo de *WhatsApp* foi um momento em que os professores discorreram acerca de suas percepções sobre o documento, portanto, uma atividade interativa e colaborativa sobre o documento.

Considerações finais

Identificamos, ao longo dos 5 encontros de formação continuada, 25 emoções emergidas a partir de 12 situações na língua(gem) verbal e não-verbal. Citamos a primeira situação do encontro presencial (o primeiro), “Cumprimentos e expectativas sobre o curso”, como a que mais houve demonstração de emoções, a saber: alegria, alívio, ansiedade, decepção, empolgação, felicidade e preocupação. Já no encontro remoto (o segundo), destacamos “Discussões sobre a escrita colaborativa do documento acerca da importância de LAC”, com as emoções de: empatia, ironia, medo, orgulho e preocupação.

No que tange à relação das emoções com a formação colaborativa, notamos que as emoções dos professores de LAC estavam afloradas nas duas modalidades de formação continuada: no encontro formativo único presencial, pelas alternativas que o curso poderia oferecer às práticas pedagógicas e nos demais; e durante a pandemia, por causa das exigências diante do inédito viável quanto ao modo de lecionar.

A perspectiva da formação colaborativa esteve presente desde o primeiro encontro do curso de formação, em que potencializamos a voz e autonomia aos professores de LAC para tomadas de decisão sobre qualquer aspecto que envolvia a formação. Levamos em consideração não apenas as questões profissionais, mas suas experiências de vida. Com isso posto, defendemos que a formação colaborativa ofertada se caracterizou como um local que apoia emocionalmente os professores à medida que considerou que as emoções não se bifurcam de suas práticas de sala de aula. Portanto, para além de um lugar em que ofereceu subsídios teórico-metodológicos, representou um lugar de escuta atenta às emoções individuais e coletivas desses docentes, que carregavam consigo trajetórias e experiências marcadas por emoções.

Referências

- A importância do conhecimento sobre nossas emoções. 12 jun. 2020. 1 vídeo (1h 26min e 48seg.). **Live** Participação de Ana Maria Ferreira Barcelos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KV44wSq8VxE>. Acesso em: 20 jun. 2020.
- ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A emoção na sala de aula**. Campinas, SP: Papyrus, 1999.
- ARAGÃO, Rodrigo Camargo. Emoção no ensino/aprendizagem de línguas. *In*: MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana R. (org.). **Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas**: múltiplos olhares. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p. 163-189.
- ARAGÃO, Rodrigo Camargo. **São as histórias que nos dizem mais**: Emoção, reflexão e ação na sala de aula. 2007. 287 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras da UFMG.
- BARBOSA, Anabela Aparecida Silva; CARVALHO, Rafael Nink de. **O uso do whatsapp como ferramenta de pesquisa na EaD**. Congresso Internacional de educação e tecnologias (CIET) – Encontros de pesquisadores em educação a distância (EnPED), p. 1-10, 2018. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/download/148/143>. Acesso: 20 mai. 2021.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira; SILVA, Denize Dinamarque da. Crenças e emoções de professores em pré-serviço. **Revista Contexturas**, n. 24, p. 6-19, mai. 2015.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Letramento emocional no ensino de línguas. *In*: TOLDO, Claudia; STURM, Luciane (org.). **Letramentos**: práticas de leitura e escrita. Campinas, SP: Pontes, 2015.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. We teach who we are(becoming). **Perspectives**, v. 10, p. 2-6, 2013.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Desvelando a relação entre crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas, emoções e identidades. *In*: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A.; CARVALHO, A. M. (org.). **Linguística Aplicada e Ensino**: Língua e Literatura. Campinas: Pontes, 2013. p. 153-186.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

CARVALHO, Mercedes. Universidade e Escola básica: Formação inicial e continuada de professores que ensinam matemática em espaços colaborativos. **Form. Doc.**, v. 09, n. 16, p. 65-76, jan./jun. 2017.

COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de. Ser/Estar professor de inglês no cenário da escola pública: em busca de um contexto eficaz de ensino/aprendizagem. **Polifonia**, Cuiabá, n. 05, p. 1-26, 2002.

Disponível em:

<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1158/921>
Acesso: 20 mar. 2020.

DALLAGNOL, Riscieli. **Formação docente**: ensino-aprendizagem de línguas adicionais para crianças. 2019. 80 f. Trabalho de Conclusão de Curso. UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso.

DAMÁSIO, Antônio R. **O erro de Descartes**: emoção, razão e o cérebro humano. Tradução Dora Vicente, Georgina Segurado. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

DAMÁSIO, Antônio R. **O Mistério da Consciência**: do corpo e das emoções do conhecimento de si. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

DAMIANI, Magda Floriana. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008.

Emoções de professores na pandemia. 10 jul. 2020. 1 vídeo (56min e 47seg.).

Live participação de Talita Cunha. Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=Z_1KrviqANg. Acesso em: 10 set. 2020.

FIORENTINI, Dario; Castro, Franciana Carneiro de. Tornando-se professor de Matemática: o caso de Allan em prática de ensino e estágio supervisionado. *In*: FIORENTINI, D. (org.). **Formação de professores de Matemática**: explorando novos caminhos com outros olhares. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

FRANCESCHI, Luciana; FARIA, Heloisa Helena de; PEDROSO, Paulo. The Challenging World of Teaching Very Young Children. **Braz- Tesol Newsletter**, São Paulo, p. 12-15, out. 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Tolerância**. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 40. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

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

HELVIG, Carlos Henrique Martins Torra. A perspectiva colaborativa na formação continuada de professores da educação básica. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUCPR, 2015. Disponível em:

https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17617_7480.pdf. Acesso em: 16 nov. 2020.

KNAPP, Mark. L.; HALL, Judith. A. **Nonverbal communication in human interaction**. California. Thomson Wadsworth, 6. Edition, 2006.

LAGO, Ana Cristina Castro do; OLIVEIRA, Lílian Correia; AVELINO, Yale Cunha. O trabalho colaborativo na formação de professores: o AVA como espaço de mediação e práxis. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL "EDUCAÇÃO

- E CONTEMPORANEIDADE”, 6., 2012, São Francisco. **Anais [...]**. São Francisco-SE, 2012.
- LEMOS, Lais Souza. **Ensino/aprendizagem de inglês no ensino médio com whatsapp: emoções, multiletramentos e possibilidades**. 2017. 138 f. Dissertação (Mestrado em linguagens e representações) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2017.
- MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psic. da Ed.**, São Paulo, v. 20, , p. 11-30, jan./jun. 2005.
- MARTINS, Suellen Thomaz de Aquino. **O impacto do PDPI nas emoções-identidades do professor de inglês**. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2017.
- MARTINS, Suellen Thomaz de Aquino; SOUZA, Núbia Enedina Santos; ARAGÃO, Rodrigo Camargo. Metassíntese qualitativa sobre os estudos de crenças, emoções e identidade (2009-2015). **Fólio** – Revista de Letras Vitória da Conquista, v. 9, n. 2, p. 563-589, jul./dez. 2017.
- MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana R. Falar, fazer, sentir, vir a ser: ansiedade e identidade no processo de aprendizagem de LE. *In*: MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana R. (org.). **Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas: múltiplos olhares**. Campinas, SP: Pontes, 2011. p. 17-48.
- MATURANA, Humberto. Reality: the search for objectivity or the quest for a compelling argument. **The Irish Journal of Psychology**, v. 9, n. 1, p. 25-82, 1988.
- MATURANA, Humberto. Uma abordagem da educação atual na perspectiva da biologia do conhecimento. *In*: MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998. p. 11-35.
- NÓVOA, António. Os professores e o novo espaço público da educação. *In*: TARDIF, M.; LESSARD, C. (org.). **Ofício de professor: História, perspectiva e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

- NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. *In*: NÓVOA, Antônio (org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.
- O'CONNOR, Kate Eliza. "You choose to care": Teachers, emotions and professional identity. **Teaching and Teacher Education**, p. 117-126, 2008.
- REIS, Maria da Glória Magalhães dos. A expressão em cena: a afetividade, o corpo e a voz na apropriação da língua estrangeira. *In*: MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana R. (org.). **Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas: múltiplos olhares**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p. 215-247.
- REZENDE, Thalita. "**Somos a resistência**": emoções de professoras/es (de inglês) de escolas públicas. 2020. 253 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.
- SANTOS, Leandra Ines Seganfredo. Professores de língua inglesa para crianças: interface entre formação inicial e continuada, experiência e fazer pedagógico. **RBLA** (Impresso), v. 11, p. 223-246, 2011.
- SANTOS, Leandra Ines Seganfredo. **Língua inglesa em anos iniciais do ensino fundamental: fazer pedagógico e formação docente**. 2009. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto, 2009.
- SCHUTZ, Paul A.; ZEMBYLAS, Michalinos. **Advances in Teacher Emotion Research: The Impact on Teachers' Lives**. New York: Springer, 2009. p. 3-73.
- SO, D. "Emotion processes in second language acquisition". *In*: BENSON, P.; NUNAN, D. (org). **Learners' stories: difference and diversity in language learning**. Cambridge: CUP, 2005. p. 42-55.
- SOLOMON, Robert. "On the passivity of the passions". *In*: MANSTED, A. S. R., FIRJDA, N., FKISHCER, A. (orgs.). **Feelings and emotions: The Amsterdam Symposium**. Cambridge: CUP, 2004. p. 11-29.
- TEIXEIRA, Adriana G. D. Formação de professores via WhatsApp: diálogos de extensão e pesquisa. *In*: ENCONTRO VIRTUAL DE DOCUMENTAÇÃO EM SOFTWARE LIVRE, 15.; e CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUAGEM

E TECNOLOGIA ONLINE, 12., 2018. **Anais** [...], v. 7, 2018. Disponível em: http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais_linguagem_tecnologia/article/view/15032/1125612192. Acesso: 20 mai. 2021.

VEIGA, Ilma Passos (org). **Aula**: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas: Papyrus, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZEMBYLAS, Michalinos. The emotional characteristics of teaching. **Teaching and Teacher Education**, v. 20, p. 185-201, 2004.

Recebido em: 09-01-2022

Aprovado em: 29-03-2022