



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

CAMPUS A.C SIMÕES

FACULDADE DE LETRAS-FALE

JANDERSON EDUARDO DA SILVA

**FORMAÇÃO DOCENTE E AFETIVIDADE:
UMA RELAÇÃO ATRAVESSADA PELO ENSINO REMOTO**

Maceió-Alagoas

2022

JANDERSON EDUARDO DA SILVA

**FORMAÇÃO DOCENTE E AFETIVIDADE:
UMA RELAÇÃO ATRAVESSADA PELO ENSINO REMOTO**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao curso de Letras - Inglês da FALE na Universidade Federal de Alagoas como requisito parcial para obtenção do título de licenciatura em Letras, sob orientação da prof^a. Dr^a. Rosycléa Dantas.

Maceió-Alagoas

2022

Catálogo na Fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 – 1767

S586f Silva, Janderson Eduardo da.
Formação docente e afetividade : uma relação atravessada pelo ensino remoto /
Janderson Eduardo da Silva. – 2022.
92 f. : il.

Orientadora: Rosycléa Dantas Silva.
Monografia (Trabalho de conclusão de curso em Letras - Inglês) – Universidade
Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Maceió, 2022.

Bibliografia. f. 70-73.
Apêndices: f. 74-92.

1. Pandemia. 2. Ensino remoto. 3. Formação docente. 4. Necessidade de afeto. 5.
Emoções. I. Título.

CDU: 811.111:371.13

Folha de Aprovação

AUTOR: JANDERSON EDUARDO DA SILVA

FORMAÇÃO DOCENTE E AFETIVIDADE: UMA RELAÇÃO ATRAVESSADA PELO ENSINO REMOTO

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao curso de LETRAS - Inglês da FALE na Universidade Federal de Alagoas como requisito parcial para obtenção do título de licenciatura em Letras, sob orientação da prof. Dr^a. Rosycléa Dantas Silva e aprovado em 06 de abril de 2022.

Banca Examinadora:



Documento assinado digitalmente
Rosyclea Dantas Silva
Data: 07/04/2022 01:02:58-0300
Verifique em <https://verificador.itl.br>

Prof^a. Dra. Rosycléa Dantas Silva - UFAL
(Presidente e Orientadora)

Prof^a. Dr^a. Betânia Passos Medrado - UFPB (Examinadora)



Documento assinado digitalmente
PEDRO GUSTAVO RIEGER
Data: 08/04/2022 20:35:50-0300
Verifique em <https://verificador.itl.br>

Prof^a. Dr^o. Pedro Gustavo Rieger - UFAL (Examinador)

Ao meu eterno e amado Papai Luís da Silva, homem de fibra, força e coragem que fez de mim quem sou hoje.

Espero que de algum lugar onde estiver sinta que eu consegui me formar e ter um futuro melhor com sua ajuda, suporte, sustento e apoio.

Meu Pai: você sempre estará vivo em mim.

AGRADECIMENTOS

Ao meu pai, **Luís da Silva** (*in memoriam*), pelo seu carinho, apoio, amor e cuidado, que sempre me sustentaram e me sustentarão. Guardo todas as memórias desde o princípio, como a brincadeira do ratinho que perdeu o queijo, em que nossos risos nos sincronizam e nos transportam para a nossa sincronia única. Nosso jeito de nos amar sempre permaneceu o mesmo, até nos últimos dias, antes de sua abrupta partida. Te amo e sempre te amarei, Papai. Se hoje respiro um dos motivos foi e é você, Anchinho.

À minha mãe, **Maria Satirio de Oliveira**, por ser a razão do amor genuíno que há em meu interior, um exemplo de mulher guerreira, batalhadora de força e resistência insuperáveis, que mesmo diante das dificuldades, sempre levantou a cabeça e soube continuar. Lembro-me de quando menor, antes de ir para escola, deitado agarrado com a “ui” em seus braços, te olhava e apreciava cada detalhe de seu rosto, e ali eu fui e sou completo. Te amo e te amarei, Anchinha, para todo o sempre, mesmo depois da minha existência.

À minha irmã, **Irineide Satirio da Silva**, por ser uma irmã tão incrível, forte, bondosa e altruísta, que esteve e está comigo em todos os estágios da minha vida, querendo sempre meu bem maior. Não tenho palavras para agradecer por tudo. Te Amo.

À minha irmã, **Isabel Satirio da Silva**, por ser uma pessoa extraordinária, sendo meu exemplo de tanta bravura, garra e resiliência, que esteve e está comigo com uma parceria singular durante toda minha vida, sendo minha cúmplice e me motivando a estudar. Obrigado por tudo. Te Amo.

Aos meus sobrinhos, **Ingryd Rakelly dos Santos Silva**, **Italo Junio Satirio da Silva** e **João Klinger dos Santos Silva**, por propiciar a aventura e a experiência de ser tio. Cada um de vocês é um dos meus amuletos. Amo vocês.

À **minha família, pai, mãe e irmãs**. Sem o apoio, motivação, dedicação e sustento de vocês, eu não teria conseguido formar minhas asas, voar tão alto e ter me formado na capital. Faltam palavras para agradecer, obrigado, amo vocês!

À prof^a. Dra. **Rosycléa Dantas**, por ter abraçado minha ideia de pesquisa e ter se tornado minha orientadora, em uma relação profundamente efetiva. Não poderia ser melhor. Seus ensinamentos vão para além do campo pedagógico e me atravessam como ser humano. Com você aprendi que tudo um dia passa. Gratidão e obrigado pela amizade, companheirismo, tempo, dedicação, atenção e maestria. Te amo.

Ao prof^o. Dr. **Pedro Riger**, por ter sido um dos meus orientadores no projeto de pesquisa e por ter sido um professor e pessoa incrível nos vários períodos em que fomos aluno-professor, me acompanhando do início ao fim da minha graduação do curso de Letras-Inglês. Meu muito obrigado pelos ensinamentos, pela ajuda no inglês e por ter acreditado em meu potencial.

Aos colaboradores **Clarice** e **Breno**, pessoas com contribuições fundamentais para o estudo, visto que sem eles essa pesquisa não existiria. Foi um prazer enorme trabalhar com vocês. Meu enorme e muito obrigado.

À **banca examinadora**, prof^a Dra. Betânia Passos Medrado e Prof^o Dr. Pedro Rieger, pela disponibilidade e apreciação do meu trabalho de conclusão de curso. Me sinto extremamente honrado e grato por ter vocês como examinadores. Muitíssimo obrigado!

A **mim** mesmo, pela força, resistência e resiliência de conseguir concluir a graduação apesar das dificuldades enfrentadas ao longo do caminho. Grato pela pessoa que me tornei, e onde me fez e fará chegar.

Às amigas de longa data, **Roneide Santos, Yara Cardoso, Victoria Baptista, Janderson Jorge, Felipe Bastos**. Às amigas da universidade, que levarei para a vida: **Jadson Silva, Mauricio Santana, Nico, Mayara Santos, Daniela Ventura, Matheus Matias, Rafael Lopes, Ianomani, Maycon Douglas, Nicolas Medeiros, Karine Almeida, Lara Nascimento, Carine de Oliveira e Leticia**.

Aos meus professores, que sempre acreditaram em meu potencial, que marcaram minha experiência na formação e costuraram minha trajetória como aluno, me motivando a busca do conhecimento no ensino fundamental e médio:

Jidelma, Nice, Elisângela, Silvana Rejane, Fabiana, Cícera, Cleverton Souza, Geanderson e Luís Gonzaga.

Aos professores do curso de Letras da UFAL- Campus A.C Simões que edificaram a minha formação como professor de inglês e pesquisador que expandiram o meu horizonte de percepção para além da academia, mas também para a vida. Representados por: **Pedro Rieger, Sérgio Ifa, Rosycléa Dantas, Lucas Alves, Rita Souto, Rusanil Moreira, Raquel D'Elboux, Miguel Alves, Fernando Fiúza, Andrea Pereira, Cátia Pitombeira, Eliana Kefalas, Fabiana Oliveira, Jadir Pereira e Daniel Cruz.** A vocês sou muito grato por todo conhecimento compartilhado e que levarei para minha prática docente, vocês são incrivelmente incríveis.

A todas as pessoas que acreditam em meu potencial e me desejam o bem, minha estima e gratidão.

Resumo

A partir da pandemia do novo coronavírus (SARS-CoV-2), a formação docente remota se fez necessária, provocando mudanças e desafios para docentes e discentes, visto que, atravessados pela distância e adversidades de um cenário pandêmico, precisaram construir um processo de ensino-aprendizagem por meio de telas. Nesse contexto, objetivamos investigar o papel dos afetos no processo de formação docente no contexto de aulas remotas, partindo da análise das releituras das experiências de dois graduandos do curso de Letras-Inglês, da Universidade Federal de Alagoas. Para tanto, situamos nossa investigação na área da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006; MILLER, 2013), tendo como apoio os estudos sobre Letramento Emocional (BARCELOS, 2015) e afetos e emoções (SPINOZA (2009); (CLOT, 2017; SMOLKA, 2016), bem como o aporte teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999). A natureza da pesquisa é qualitativo-interpretativista (FLICK, 2009), e a geração de dados foi feita a partir de duas entrevistas individuais e uma conversa com dois graduandos do curso de Letras-Inglês. A análise dos dados demonstrou que os colaboradores afetaram e foram afetados de maneiras diferentes e vivenciaram afetos/emoções que aumentaram e diminuíram sua potência de agir, tais quais: Alegria, superação, inovação, saudade, gratidão, empatia, acolhimento, tristeza, cansaço mental, receio, constrangimento e perda pelas vítimas da pandemia. Esses afetos e emoções tiveram como efeitos: a superação de dificuldades, melhoria da comunicação e relação entre aluno-professor, desistência de disciplina e a perda e atrito na comunicação com o professor.

Palavras-chave: Pandemia. Ensino remoto. Formação docente. Afetos. Emoções.

Abstract

Due to coronavirus pandemics (SARS-Cov-2), remote teacher education has become necessary, resulting in changes and challenges to teachers and students. They have been affected by distance and adversities from the pandemic and needed to build the teaching-learning process by electronic displays. In this context, we aim to investigate the role of the affections in remote teacher education, from the analysis of re-readings of two undergraduate students' experiences in the Letras course at Federal University of Alagoas. For this purpose, our investigation is situated in the field of Applied Linguistics (MOITA LOPES, 2006; MILLER, 2013), based on researches about Emotional Literacy (BARCELOS, 2015), affections and emotions (SPINOZA (2009); (CLOT, 2017; SMOLKA, 2016), as well as considering theoretical and methodological contributions from the Sociodiscursive Interactionism (BRONCKART, 1999). This study is a qualitative interpretative investigation (FLICK, 2009) and the data generation was carried out through two individual interviews and a group conversation with two English undergraduate students of the Letras course. The data analysis showed that the collaborators affected and were affected in different ways and experienced affections/emotions that increased and decreased their formative action, such as: happiness, overcoming, innovations, miss feeling, gratitude, empathy, reception, sadness, mental fatigue, fear, embarrassment and loss for the victims of the pandemic. These affections and emotions had as effects: overcoming difficulties, improve communication and relationship between student and teachers, dropping out of subject and the loss and friction in communication with professors.

Key-words: Pandemic. Remote teaching. Teaching education. Affections. Emotions.

SUMÁRIO

Uma aurora em direção ao novo horizonte

1. INTRODUÇÃO	13
2. MARCO TEÓRICO	16
2.1 Afetividade e Letramento emocional	16
2.2 Do ISD e da formação docente	21
3. METODOLOGIA	29
3.1 Natureza da pesquisa	29
3.2 Contexto e colaboradores da pesquisa	29
3.3 Geração de dados	32
3.4 Procedimentos de análise dos dados	33
4. A FORMAÇÃO DO ENSINO REMOTO: UMA INTERPRETAÇÃO DOS AFETOS	35
4.1 A formação docente e as tecnologias: o ensino tecido pelas telas	35
4.2 As relações na sala de aula: uma rede de sustento	46
4.3 A pandemia e seus efeitos: a formação em um contexto de sobrevivência	56
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	66
6. REFERÊNCIAS	70
7. APÊNDICES	74
7.1 Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)	74
7.2 Roteiro de perguntas para entrevista individual e conversa em grupo	77
7.3 Notação utilizada para transcrição dos dados	79
7.4 Transcrição das entrevistas individuais	80
7.5 Transcrição da conversa em grupo	87

Uma aurora em direção ao novo horizonte

Inicialmente, em minha trajetória no ensino fundamental, eu não gostava da matéria de inglês na escola, pois as aulas da matéria não me cativaram e tive professores que adotavam metodologias quase que mecânicas. Esse cenário mudou quando tive professores que utilizavam metodologias e abordagens diferentes, pois traziam músicas, dinâmicas ativas e brincadeiras, demonstrando amor e empolgação pelo inglês que me contagiava a aprender a língua.

Essas práticas pedagógicas despertaram meu interesse e o Inglês, conseqüentemente, me conduziu para um novo mundo de descobertas, expandindo seu horizonte de percepção. Desde então, acredito que um dos fatores mais importantes do processo de ensino-aprendizagem é o afeto, com as emoções que conduzem o que estamos estudando e como nos sentimos nesse processo.

Atualmente, sou concluinte do curso de Letras-inglês, inserido no contexto de formação docente remota, decorrente da pandemia do novo coronavírus (SARS-CoV-2). A partir dessa realidade, a adaptação às aulas remotas reconfigurou a maneira como lidamos com o ensino, trazendo questões que vão além do plano pedagógico, podendo afetar nossas emoções e disposições físicas de formas diversas, uma vez que todos temos uma vivência única das experiências compartilhadas remotamente.

Dessa forma, acredito que a soma desses fatores influencia diretamente na nossa relação com a formação docente e na maneira como nos sentimos e nos afetamos no espaço educativo remoto. Assim, com empatia e interesse investigativo por essas questões e estando como aluno e professor de inglês em formação no contexto remoto, acredito que o ensino deva ser algo motivador, transformador e de grande vínculo afetivo com o que está sendo estudado e, por isso, me sinto motivado a realizar essa pesquisa.

1. INTRODUÇÃO

A pandemia do novo coronavírus (Sars-CoV-2) teve início no fim de 2019 e afetou todo o planeta, e com isso trouxe a necessidade de adaptações em atividades que fazem parte do cotidiano das pessoas. A educação foi uma das práticas sociais que mais sofreu com as mudanças advindas das medidas de prevenção e enfrentamento ao contágio do novo vírus e, com isso, o ensino remoto tornou-se parte da nova realidade educacional para instituições de ensino, como escolas e universidades. Essa nova configuração trouxe desafios e adaptações, principalmente para aqueles que até então tinham experiência somente com o ensino presencial.

Sendo assim, situando esse trabalho no âmbito da Linguística Aplicada, nos alinhamos ao entendimento de que as pesquisas necessitam ser responsivas aos problemas sociais e mudanças que enfrentamos (MOITA LOPES, 2006; MILLER; 2013). Portanto, consideramos urgente e necessário investigar e discutir questões acerca de como essas mudanças ganharam forma no ambiente remoto e quais suas implicações nos processos de formação docente, com o foco principal na dimensão afetiva e emocional dos discentes.

Logo, relacionamos essa necessidade à concepção e reflexão de Freire (1996), de que não se pode entender a educação como uma experiência fria, sem alma, sentimentos, emoções ou desejo. Ademais, integramos as seguintes reflexões propostas neste trabalho: estudos sobre afetividade e emoções (SPINOZA, 2009; CLOT, 2017; BARCELOS, 2015), pesquisas sobre formação docente, com atenção ao contexto pandêmico (ALBUQUERQUE, GONÇALVES, BANDEIRA, 2021; KUKULSKA-HULME et al, 2021), como também o aporte teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999)

Desse modo, buscamos responder às seguintes questões de pesquisa:

1. Quais afetos e emoções tecem os processos de formação docente remota de dois graduandos do curso de letras-inglês?
2. Quais os efeitos e a importância dos afetos e emoções na formação docente destes dois graduandos?

Diante desses questionamentos, esta pesquisa tem como **objetivo geral** investigar o papel dos afetos no processo de formação docente no contexto de aulas remotas, partindo da análise das releituras das experiências de dois graduandos do curso de Letras-Inglês.

O objetivo geral se divide em dois objetivos específicos, quais sejam:

1. Identificar quais afetos e emoções tecem os processos de formação docente remota de dois graduandos de língua inglesa.
2. Discutir os efeitos e a importância dos afetos e das emoções na formação docente remota destes graduandos.

Posto os objetivos de investigação, justificamos a necessidade desta pesquisa, partindo da reflexão acerca da formação de professores de língua na Linguística Aplicada, feita por Miller (2013, p.100) de que as pesquisas contribuem para o fortalecimento acadêmico e para as práticas de formação, uma vez que ajudam a “aprofundar o entendimento dos processos de formação”. Apoiando-nos nesta concepção, acreditamos que nossa pesquisa possa contribuir para a academia, professores e alunos, dado que trará discussões referentes à formação docente, discutindo práticas que possam acrescentar na graduação de novos professores e, assim, proporcionar uma melhor educação à sociedade.

A necessidade de um olhar mais atencioso para as emoções que atravessam a formação de professores de língua, também se justifica diante do contexto pandêmico que estamos vivendo durante a realização desta pesquisa, já que é um período de incertezas, de adaptações e de mudanças; não só no contexto pedagógico, como a adequação ao ensino remoto, mas como um todo, visto que a pandemia alterou a forma como vivemos e nos relacionamos conosco e com os outros.

Nessa perspectiva, ressaltamos algumas pesquisas que discutem sobre as emoções no âmbito da docência. O letramento emocional no contexto de ensino de línguas já foi assunto de reflexão nos estudos de Barcelos (2015). A pesquisadora apresenta discussões acerca das emoções e do letramento emocional no ensino de línguas, refletindo a respeito de implicações na formação de professores.

As emoções são foco também da investigação de Ferreira (2007 apud ARAGÃO, 2017), que se dedica a investigar as emoções na perspectiva de professores de inglês sobre políticas linguísticas. O autor deixa clara a necessidade desse vínculo para a construção de uma relação afetiva na qual os estudantes se sintam confortáveis para estabelecer relações e, assim, afetarem e serem afetados.

No âmbito digital, o estudo sobre as emoções e ações de professores ao falar inglês no WhatsApp é apresentado por Aragão (2017). O pesquisador investiga as experiências de professores de inglês em um curso de formação continuada, focando na comunicação dos docentes por meio do aplicativo WhatsApp, objetivando observar como essa experiência foi vivenciada por cada participante da pesquisa.

Considerando o contexto internacional, Simons e Smits (2021), apresentam uma coletânea de textos, com autores de diferentes partes do mundo, que abordam emoções no ensino-aprendizagem de línguas. No período da pandemia da Covid-19, ressaltamos, também, os estudos de Peron (2021) e Oliveira et al (2021). Ambos os estudos discutem as emoções de professores de língua inglesa durante a pandemia, na educação básica brasileira.

É nesse cenário que nossa pesquisa se encontra e busca contribuir para uma formação docente mais efetiva, a partir da interpretação das falas de dois graduandos de Letras-Inglês da Universidade Federal de Alagoas, geradas por meio de duas entrevistas individuais e de uma conversa com os dois graduandos e o pesquisador. Assim, ampliamos as discussões sobre o trabalho com as emoções para o ensino superior e a formação docente de professores de inglês.

Nesse sentido, organizamos o presente estudo como se segue: inicialmente, apresentamos esta introdução; na continuação, buscamos refletir sobre afetividade e letramento emocional; adiante, refletimos sobre a formação docente à luz do ISD; depois, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa; posteriormente, textualizamos a nossa interpretação dos dados; e, por fim, apresentamos as considerações finais da pesquisa.

Diante dessa explanação, apresentamos a seguir a fundamentação teórica deste estudo.

2. MARCO TEÓRICO

Este capítulo se divide em duas seções nas quais, individualmente, serão apresentados conceitos, ideias e estudos norteadores para esta pesquisa, organizados na seguinte ordem: afetividade e letramento emocional, ISD e a formação docente.

2.1 Afetividade e Letramento emocional

Em uma perspectiva Spinozana, entendemos que os afetos e as emoções são constituintes do ser humano e, por isso, movimentam sua potência de agir (IAFELICE, 2013; CLOT, 2017; SMOLKA, 2016). O conceito de afeto, importante para nossa pesquisa, é definido como “afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada” (SPINOZA, 2009, p.98) indicando, assim, variação de potência de agir do ser, a qual pode se elevar ou diminuir. No nosso contexto, investigamos a variação do poder de agir dos graduandos mediante os afetos perpassados pelo seu ensino remoto.

Para uma melhor compreensão sobre a potência de agir, Iafelice (2013, p.36), na perspectiva spinozana, discute sobre o **conatus** do ser, que é entendido como o desejo ou “a própria essência do homem”, na qual se encontram “todos os esforços, todos os impulsos, apetites e violações” (SPINOZA, 2007, p.239 apud IAFELICE, 2013) que contribuem para a conservação do ser. Essa força ou impulso do ser humano de existir e continuar a viver também pode ser entendida como sua potência, a qual tende a perseverar na existência, na manutenção e no desenvolvimento da vida.

No contexto desta pesquisa, acreditamos que a potência de agir dos graduandos no ensino remoto foi, diante do cenário pandêmico e das adversidades da situação, permeada por esforços, impulsos, apetites e limitações com o objetivo de manutenção da vida do espaço formativo em que estão inseridos.

Seguindo essa lógica, Iafelice (2013, p.35) sugere que “toda potência é dotada da capacidade de afecção” (ato de afetar ou ser afetado). Nesse movimento, como mencionamos anteriormente, os afetos podem aumentar ou

diminuir a potência de agir de maneiras distintas, dado o contexto e a singularidade de cada ser. Diante dessa perspectiva, compreendemos que os professores em formação inicial desta pesquisa foram afetados pelo ensino remoto de formas diversas, bem como afetaram outras pessoas, como colegas e professores diferentemente.

Com esse entendimento, entende-se que a vivência humana é permeada por experiências e projeções do futuro. Assim, vale destacar a importância de se levar em consideração que a potência de agir não é um estado fixo ou pré-definido, pois o corpo está em constante variação, e sua força será redefinida a partir dos afetos que lhe são atravessados (IAFELICE, 2013).

Para dar continuidade à explanação sobre os afetos e a potência de agir, apresentamos, em seguida, reflexões sobre os conceitos de afeto e emoção. Dedicada aos estudos sobre afetividade no desenvolvimento humano, e estabelecendo interlocuções com a Clínica da Atividade Smolka (2016, p. 103) argumenta que “o afeto está relacionado a ação, passagem, ligação, transformação”; e a emoção, por outro lado, “se relaciona com o evento, momento, expressão, tradução [...] movimento”.

Nesta ótica, de acordo com Clot (2017, p.103), as emoções são geradas e ganham contornos nos afetos que atravessam o ser, uma vez que “o afeto - mesmo invisível - é uma relação de força, uma exigência do trabalho que transforma um estado liberando energia” e “a emoção - que se vê e se partilha - se congela numa organização efervescente do corpo e do espírito, brusca e disruptiva, episódica e observável”.

Assim sendo, compreendemos que a emoção torna visível o afeto; no entanto, salientamos que as emoções não são traduzidas de forma fiel ao que é experienciado pelo ser através dos afetos, ou seja, as emoções não são exatamente a expressão dos afetos, já que

Ao se transformar em emoção, o afeto se reorganiza e se modifica necessariamente. Ele não se exprime, mas se realiza na emoção. Inversamente, o vivido somático não é constante nem no plano fisiológico, nem no psíquico. Em todos os sentidos do termo, a emoção trai o afeto. Se há um transformar-se do afeto em emoção, o inverso também é verdadeiro [...] há um processo vivo de renascimento da emoção no afeto em curso (CLOT, 2017, p. 103)

Dessa forma, seguindo a relação intrínseca desses dois conceitos, nesta pesquisa, interpretamos os afetos e as emoções, advindos da experiência dos graduandos no ensino remoto de forma indissociável.

Nessa linha de discussão, e com base nos estudos de Maturana (2001), Aragão (2018) argumenta que as emoções fundamentam o nosso domínio da ação de um ponto de vista biológico, uma vez que influenciam de forma direta nossas atitudes e podem ser vistas fisicamente, como, por exemplo, por meio da ruborização da face, suor, dor de cabeça, entre outros sintomas. O caráter dialético das relações entre ações e emoções, também é trazido por Vygotsky (2004 [1934], p. 21 apud DANTAS, 2019, p.70), ao afirmar que as “emoções acompanham a preparação do organismo para a ação”. A partir dessa relação emoção-ação, entendemos que os colaboradores desta pesquisa podem efetuar suas ações no ensino por meio das emoções.

Feitas essas reflexões sobre os afetos e as emoções, apresentamos o conceito de **letramento emocional**, definido por Barcelos (2015, p.71), com base nas discussões de Soares (1998), como “o conjunto de práticas emocionais que diz respeito a como os indivíduos e grupos leem e escrevem o mundo emocionalmente em seu contexto social”. Nesta pesquisa, buscamos apresentar como os participantes do estudo interpretam a prática social (formação docente inicial) emocionalmente, no contexto de aulas remotas.

Para definir e mapear alguns conceitos fundamentais do letramento emocional, Barcelos (2015) apresenta tais concepções, fazendo uma relação com o contexto de ensino-aprendizagem, a saber: o **contágio emocional**, que é definido como a tendência de “pegar” e sentir emoções que são semelhantes ou associadas com as dos outros, um movimento de conexão e empatia com as emoções dos outros; o **pertencimento emocional**, que se refere ao convite à participação do estudante, para que ele possa se sentir acolhido e seguro para aprender e para que seja guiado em um ambiente estimulante de aprendizagem; o **andaime emocional**, referente ao modo como os professores buscam ajudar os alunos cognitivamente a conceber sua experiência de aprendizagem; e **amor**; na explanação deste último conceito Barcelos (2015) cita Freire (1996), quando

argumenta que o afeto faz parte da construção do conhecimento e que a prática docente necessita ser permeada por esperança, alegria e afeto.

Ademais, Freire (1996) ressalta que o amor e os afetos, essenciais nos processos de ensino-aprendizagem, necessitam ser acompanhados por um compromisso ético vindo do professor, para que possa exercer seu trabalho de forma respeitosa para com todos e todas em sala de aula, incluindo o próprio docente, com acolhimento, cuidado, compreensão e responsabilidade. Dado que pelo contrário, o desrespeito à educação e aos protagonistas do processo ensino-aprendizagem provoca ruínas que prejudicam, “de um lado, a sensibilidade ou a abertura ao bem querer da própria prática educativa, de outro, a alegria necessária ao que-fazer docente” (FREIRE, 1996, p. 142).

Para mais, não se pode entender o agir das pessoas em sala de aula de forma individual e separada uma das outras. Nesse ambiente, não só o professor provém de um devir ético, mas também os alunos simultaneamente, pois como ressalta Dantas (2019 p.71) “se não cuidamos da vida da unidade coletiva, estamos negligenciando nossa própria vida, pois o coletivo é parte de mim, na medida em que também sou parte dele”. Desta maneira, os afetos e as emoções que entrelaçam os fios das interações do ser para com o outro, são de responsabilidade ética (DANTAS, 2019) de todos que fazem parte desse processo mútuo, dentre os quais destacamos professores e alunos.

No âmbito do ensino superior, Albuquerque, Gonçalves e Bandeira (2021), ao investigar as dificuldades vivenciadas por estudantes de licenciatura, no ensino remoto, apontam questões emocionais e psicológicas como uma das dificuldades enfrentadas pelos graduandos. Para tanto, ao discutir sobre perdas de familiares e pessoas próximas, os autores apresentam a fala de um dos participantes da pesquisa, em que um dos graduandos relata

Momentos que não me sentia capaz de continuar com as atividades, pois estava muito triste com as recentes perdas em meu ciclo social. Desamparo psicológico com os alunos. Nenhum professor conversa ou nos auxilia na demanda psicológica, apenas nos auxiliam com o ensino (ALBUQUERQUE, GONÇALVES E BANDEIRA, 2021, p.115).

O trecho citado indica que a tristeza em decorrência de perdas de pessoas próximas e o desamparo psicológico afetam a potência de agir desse graduando. A falta de conversa e de auxílio psicológico citado no segmento acerca da relação aluno-professor chama nossa atenção para a necessidade do cuidado da unidade coletiva, conforme apontado por Dantas (2019). Nessa perspectiva, ainda que o professor não possa ser responsabilizado pelo tratamento e saúde mental de seus alunos, destacamos a carência de práticas educacionais que envolvam o letramento emocional (BARCELOS, 2015) do coletivo, que aproximem e melhorem a relação professor-aluno, aluno-aluno.

Pensando na relevância de se considerar o contexto em que as práticas educacionais estão inseridas, consideramos o cenário ainda mais específico de formação de professores de inglês, em que esta pesquisa está envolvida. A partir desse lugar, acreditamos que a atenção e a observação das emoções, vividas no contexto remoto de aulas com interações em língua inglesa, são necessárias, uma vez que os alunos estão em um novo cenário de ensino remoto, que pode trazer novas indagações, como já indicado por Aragão e Dias (2018), ao discutirem sobre as interações orais em inglês, situadas em contextos virtuais de ensino, rebuscando questões de autoavaliação de si em relação ao outro.

Os autores discutem sobre as limitações nas ações de expressão oral em inglês em ambiente virtual, a partir dos estudos de Miccoli (2010), para apontar como o desenvolvimento pode ser bloqueado por emoções como: medo de se expor na frente dos outros, receio de parecer ignorante; ansiedade; medo de ser avaliado negativamente por colegas ou professores; vergonha; inibição e desconforto.

Ao compreendermos a existência e impacto dessas emoções na formação de professores de língua inglesa, ressaltamos a necessidade de práticas de letramento emocional. Algumas dessas práticas são apresentadas em um relatório de inovação pedagógica (KUKULSKA-HULME et al., 2021), dentre as quais destacamos a prática da gratidão como uma pedagogia, que busca melhorar as relações e o desenvolvimento de todos os envolvidos. Essa é uma busca para que a ideia de consciência de grupo seja trabalhada, com a compreensão e a reflexão para as atitudes individuais e coletivas que constroem a teia de afetos estabelecida em sala de aula.

Outrossim, os autores implicam que embora a gratidão seja entendida como um conceito abstrato, ela pode ser implementada como uma abordagem pedagógica que auxilia no aprimoramento das “relações entre professor-aluno e aluno-aluno, e com isso pode ajudar os alunos a estarem mais atentos ao ambiente de aprendizagem”¹ (KUKULSKA-HULME et al., 2021, p.19).

Nessa perspectiva, os estudiosos discutem que a gratidão como pedagogia pode “ser ainda mais relevante em tempos de adversidade, como no atual momento que vivenciamos o impacto da Covid-19 na aprendizagem, no bem-estar e na saúde mental dos alunos e professores”² (KUKULSKA-HULME et al., 2021, p. 19), reforçando a necessidade e a importância de práticas de letramento emocional para o contexto de ensino remoto. Outra prática que visa o cuidado com os aspectos afetivos e emocionais, com destaque para o ensino de línguas, é a empatia apresentada nos estudos de Simons e Smits (2021).

Em direção similar, Mercer (2016) justifica a empatia como uma habilidade pedagógica no processo de ensino-aprendizagem. Para a linguista, é imprescindível que o professor esteja interessado, conectado com seus aprendizes, e os perceba como pessoas antes de ensiná-los. No contexto da pandemia da Covid-19, ressaltamos que a empatia é um dos aspectos emocionais que perpassam o trabalho remoto de professores de inglês na educação básica, conforme as pesquisas de Peron (2021) e Oliveira, Leite e Coura (2021).

Dessa forma, acreditamos que abordagens que visem e percebam as necessidades afetivas e emocionais do coletivo, sejam aliadas na busca por uma formação docente mais receptiva e acolhedora.

2.2 Do ISD e da formação docente

Na busca por compreendermos um pouco sobre o fazer e a formação docente no atual contexto de educação em situação de pandemia, dialogamos

¹ “student–teacher and student–student relationships, it can help them to be more aware of their learning environment.”

² “be even more relevant in times of adversity as we are still grappling with the impact of Covid-19 on students’ learning and on students’ and teachers’ wellbeing and mental health”

com o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) o qual, conforme Bronckart (1999; 2012), é representado como um quadro teórico-metodológico que contribui para a interpretação da linguagem materializada em textos, oferecendo conceitos e categorias para uma “análise cuidadosa e rigorosa dos dados linguísticos, como eles são produzidos em ambientes sociais concretos e como são organizados como enunciados” (BRONCKART, 1999, p.51). Assim, na seara dos princípios que compõem a elaboração desse quadro, Bronckart (1999, p.33) argumenta que “as habilidades especificamente humanas são produtos de interações entre as dimensões biológicas, psicológicas, sociológicas e linguísticas” e, portanto, a interpretação dos textos necessita levar em consideração as interações entre estas dimensões.

Bronckart (1999, p.33) alega que o ISD é uma ciência do humano e “deve almejar a utilidade social, o que significa que os problemas educacionais são uma parte integral de seu objeto”. Assim sendo, diante da necessidade emergencial de se compreender práticas educacionais no contexto pandêmico, as reflexões que apresentamos acerca dessa problemática indicam a utilidade social do nosso estudo.

Nessa perspectiva, ressaltamos que o contexto pandêmico, cheio de incertezas e adaptações, afetou a maneira como as pessoas se relacionam e constroem o processo de ensino-aprendizagem. Levando isso em consideração, entendemos que se faz necessário problematizar os afetos e efeitos dessas mudanças no processo de formação docente, tendo em vista o ensino remoto e o uso de tecnologias como um dos principais suportes para se (re)fazer a educação no momento pandêmico que vivemos.

A fim de construirmos nossas reflexões sobre o ensino remoto, ressaltamos, primeiramente, que a educação realizada em contextos virtuais já apresentava recursos, saberes e relações que permeavam a educação no âmbito digital, antes mesmo da pandemia do novo coronavírus, a exemplo do ambiente virtual de aprendizagem (AVA), que já existia e fazia parte do leque de possibilidades e ferramentas que o professor tinha para interagir com os alunos. Com as aulas remotas atuais, as maneiras de fazer educação no espaço virtual

foram ampliadas e passaram a ser uma das únicas formas de continuação das atividades de ensino, com aulas por meio de telas, microfones e câmeras.

Ao considerarmos essas questões no âmbito da formação de professores, contexto específico desta pesquisa, enfatizamos o estudo de Oliveira, Côrreia e Morés (2020). Os autores destacam os desafios dos professores frente a necessidade de adaptações, bem como a formação destes para o ensino remoto já que “essa mudança escancarou uma fragilidade muito grande: a falta de preparo de professores e alunos para dar continuidade às aulas” (OLIVEIRA; CÔRREA; MORÉS, 2020, p.11), tendo em vista que estavam diante de um novo espaço educacional, com muitas formas de ensinar e aprender que não faziam parte das suas experiências e saberes, além de enfrentarem dificuldades com recursos tecnológicos e com questões sociais, sanitárias e emocionais decorrentes da pandemia.

Não obstante, no que concerne à preparação dos formadores para o trabalho remoto, Silva e Filho (2020) discutem acerca das dificuldades pedagógicas dos professores e revelam, a partir da fala de licenciandos, a necessidade do uso de ferramentas digitais, de metodologias ativas de aprendizagem e de estratégias interativas na construção de práticas formativas digitais. Os autores indicam que diante da necessidade abrupta e sem precedentes de se repensar as formas de ensinar, os professores necessitam de formações continuadas e ações que possam promover seu desenvolvimento profissional e a compreensão do novo contexto educacional, tendo em vista a importância da construção de saberes ao longo da vida.

Nesse aspecto, ao considerarmos o contexto da UFAL, é importante mencionarmos que cursos de aperfeiçoamento foram e ainda são ofertados com vistas à preparação dos docentes para o trabalho não presencial. Os cursos foram ofertados por meio do Programa de Formação Continuada em Docência do Ensino Superior (Proford) e, entre abril e maio de 2020, por exemplo, o Proford já havia ofertado mais de 2,3 mil vagas, distribuídas entre cursos como: Moodle Básico e Avançado, Produção de Videoaula, Videoconferência/Webconferência, Docência Online e Avaliação para a aprendizagem no contexto online (UFAL, 2020).

Acreditamos que essas ações reforçam o entendimento de que a “formação continuada deve ser instrumento de reflexão teórica sobre a prática, de forma que possa promover a aquisição de novos saberes e competências profissionais” (FERREIRA; BURLAMAQUI, 2020, p.2) e, portanto, são necessárias no cenário de mudanças que vivemos.

Para além, as dificuldades enfrentadas em sala de aula pelos discente são passíveis de investigação. Nessa perspectiva, Albuquerque, Gonçalves e Bandeira (2021) problematizam os desafios vivenciados pelos graduandos no ensino remoto, destacando aspectos emocionais. Os autores indicam que apenas 30% dos graduandos, participantes da sua pesquisa, avaliaram o ensino remoto como um processo positivo; e 70% textualizaram a experiência como vivenciada por muitas dificuldades. Das dificuldades mencionadas, os estudantes apresentam a formação docente remota como sendo atravessada, por problemas como ansiedade, dificuldade de concentração, instabilidade e abalo emocional. Dessa forma, essas dificuldades reforçam a importância de investigarmos aspectos emocionais na formação de futuros professores.

Sobre a concentração dos graduandos, Albuquerque, Gonçalves e Bandeira (2021) revelam que a maioria dos alunos está utilizando o espaço doméstico para estudar e, por isso, podem sofrer interferências advindas do barulho de familiares e vizinhos. Com essa reflexão, compreendemos o espaço físico como parte constituinte da formação docente remota.

Nessa perspectiva, consideramos que a formação docente é constituída por uma rede compartilhada, uma “comunidade criticamente reflexiva e comprometida” (IMBERNÓN, 2010, p. 51), da qual cada um dos seus agentes faz parte e tem papel essencial na construção de uma formação mais efetiva e solidária. Entretanto, as teias dessa rede vão além das relações entre alunos e professores no ensino remoto, pois, na maioria das vezes, seu estudo é realizado no ambiente doméstico e/ou de trabalho. Assim, os alunos partilham do mesmo espaço de aprendizagem com suas funções de trabalho e/ou com seus familiares, que podem afetar de maneira positiva ou negativa o seu processo de ensino-aprendizagem.

Por outro lado, os graduandos da pesquisa Albuquerque, Gonçalves e Bandeira (2021) relatam que a experiência remota pode contribuir para sua atuação futura como docentes, a partir da construção de novos conhecimentos e da familiarização com o espaço virtual de ensino-aprendizagem. Isto é, as práticas pedagógicas digitais podem compor o acervo de ferramentas desses futuros professores a partir da sua própria experiência, uma vez que estes estão participando da construção desses saberes, utilizando, testando e avaliando novas formas de fazer educação.

Refletindo sobre essa pluralidade de vivências e aspectos do ensino remoto, acreditamos que seja essencial o cuidado e atenção à formação de pessoas que serão futuros docentes, para que possamos entender e acompanhar as aflições, necessidades e demandas que cercam esse ensino, buscando uma formação mais (a)efetiva.

Com essa perspectiva, as experiências dos colaboradores desta pesquisa, interpretadas e materializadas por meio de textos, irão possibilitar uma compreensão acerca da formação docente em tempos remotos. A construção dessa compreensão será conduzida a partir das dimensões do agir do Interacionismo sociodiscursivo, quais sejam: organizacional, enunciativo e semântico (MACHADO; BRONCKART, 1999).

Os níveis se apresentam de forma separada, porém, “se encontram estreitamente correlacionados e “frequentemente, a análise de um dos níveis ilumina a análise do outro” (MACHADO; BRONCKART, 1999, p. 53). No quadro a seguir, apresentamos a organização dos níveis descrita por Dantas (2019).

Quadro 01: Níveis de análise do interacionismo sociodiscursivo (CRISTOVÃO, 2008; MACHADO E BRONCKART, 2009).

NÍVEIS DE ANÁLISE TEXTUAL DO ISD
Análise do nível organizacional
<ul style="list-style-type: none"> - O plano geral dos textos (conteúdo temático) e das sequências (de ordem narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa ou dialogal); - Os tipos de discursos e de sua articulação, com base em suas características linguísticas ou em configurações de unidades linguísticas específicas (um subconjunto de tempos verbais, determinados pronomes, determinados organizadores etc.);

- Os mecanismos de coesão nominal e de conexão: mecanismos de coesão - nominais (anáforas nominais e pronominais) ou verbais (densidade verbal);

mecanismos de conexão - organizadores lógicos - argumentativos e organizadores temporais.

Análise do nível enunciativo

- As marcas de pessoa (a alternância dos pronomes pessoais (eu, nós, a gente etc.);

- Os índices de inserção de vozes (posicionamento enunciativo);

- Os modalizadores do enunciado: modalizações lógicas, deônticas e apreciativas;

- Os modalizadores pragmáticos (verbos auxiliares que atribuem ao actante determinadas intenções, finalidades, razões, capacidades, julgamentos etc.);

- Outras diferentes marcas de subjetividade.

Análise do nível semântico

O diálogo com a análise dos níveis organizacional e enunciativo possibilita a análise do nível semântico que abrange:

- Os tipos de agir (referente, anterior e futuro);

- O papel atribuído aos actantes (actante-enunciador e interlocutor);

- As dimensões do agir (motivacional, intencional e dos recursos para o agir);

- O estatuto do agir (individual ou coletivo);

- As figuras de ação (ação ocorrência, acontecimento passado, experiência, canônica e definição)

Fonte: Dantas (2019, p.81-82)

Feita a apresentação dos níveis de análise do ISD, situamos esta investigação nos níveis organizacional e semântico, a partir das categorias temáticas e das dimensões do agir, respectivamente.

As categorias temáticas ou conteúdos temáticos (CT's), são definidas como (BRONCKART, 1999 p. 97) “o conjunto das informações que nele são explicitamente apresentadas, (...) que são traduzidas no texto pelas unidades declarativas da língua natural utilizada”. Com esse entendimento, compreendemos que as CT's provêm da organização dos textos expressos por um agente linguístico sobre determinado assunto, em que as informações são categorizadas em unidades linguísticas, que possuem como tema a descrição de algo físico e fenômenos referentes ao mundo social.

Portanto, as informações que formam as categorias temáticas são conhecimentos advindos da “experiência e do nível de desenvolvimento do

agente e que estão estocados e organizados em sua memória, previamente, antes do desencadear de ação de linguagem” (BRONCKART, 1999 p. 97-98). Assim sendo, percebemos que os relatos dos colaboradores, durante as entrevistas e a conversa em grupo, são uma soma de suas experiências e releituras, expressas por meio da linguagem e materializadas em textos.

Sobre os elementos do agir, eles envolvem as dimensões motivacionais, interacionais e os recursos para agir (recursos internos, mentais ou comportamentos) Bronckart (1999). Para uma visualização mais didática, organizamos na tabela a seguir as dimensões do agir, ilustrando-as com as ocorrências advindas dos dados gerados pelas falas dos colaboradores desse estudo.

Quadro 02: As dimensões do agir

Razões do agir	Determinantes externos (fatores de origem coletiva)	Modalizações de valor deôntico (<i>deve, pode, tem</i>) Breno: “sei que tem que estudar... cumprir”
	Motivos (fatores de origem individual)	Expressões do tipo explicativo (<i>porque, pois</i>) Clarice: “ porque eu tava mais à vontade... quando está em casa”
Intencionalidade	Finalidades (atingidas por meio de um agir coletivo)	Modalizações de valor pragmático (<i>quero, busco, procuro, tento, faço</i>)
	Intenções (atingidas por meio de um agir individual)	Clarice: “maioria das coisas que eu fazia pra me distrair, acabava sendo também na frente do computador”
Recurso do agir	Instrumentos / Ferramentas (recursos externos)	Modalizações de valor epistêmico (<i>é necessário, é verdade, é preciso</i>) Breno: “ é necessário essa relação mais interpessoal né”

	<p>Capacidades do agente (recursos internos do agente, mentais ou comportamentais)</p>	<p>Modalizações de valor psicológico (<i>creio, penso, acho, considero, acredito, sinto</i>)</p> <p>Clarice: “eu acredito que perdia bastante coisa por causa das distrações...”</p>
--	--	---

Fonte: Elaboração própria, 2021, a partir de Araújo, (2019, p. 50).

Levando em consideração a complexidade que constitui a linguagem humana, compreendemos que essa sistematização não é estanque e, portanto, as dimensões do agir podem tecer relações e imbricamentos que não se limitam à esquematização acima.

Feita a construção do capítulo teórico deste estudo, seguimos então para a seção de metodologia da qual essa pesquisa se estruturou.

3. METODOLOGIA

Nesta parte, apresentamos a natureza da pesquisa, situando o caráter qualitativo, o contexto e os participantes da pesquisa, assim como os procedimentos de geração de dados, e o delineamento teórico-metodológico para a análise de dados.

3.1 Natureza da pesquisa

Com um olhar investigativo sobre os efeitos e a importância dos afetos no processo de formação docente no contexto de aulas remotas, partindo da releitura das experiências de graduandos do curso de Letras-Ingês, adotamos uma pesquisa qualitativo-interpretativista (FLICK, 2009) no desenho da investigação e nos processos de geração e análise dos dados.

Ao discutir sobre a pesquisa qualitativa, Flick (2009, p.23) ressalta aspectos importantes dessa metodologia como a “apropriabilidade de métodos e teorias; perspectivas dos participantes e sua diversidade; reflexividade do pesquisador e da pesquisa; variedade de abordagens e de métodos”. Esses aspectos foram caros para a nossa pesquisa, especialmente no tocante às perspectivas dos participantes, uma vez que buscamos compreender como os graduandos interpretam suas emoções no contexto de ensino remoto.

3.2 Contexto e colaboradores da pesquisa

Diante dos objetivos e da natureza qualitativa, fizemos a seleção dos colaboradores da pesquisa a partir de convites individuais a amigos do pesquisador, dada a afinidade estabelecida, visando a facilitação de aceite dos voluntários, e por meio de chamada para colaboração de pesquisa em grupos de estudantes do curso de letras-inglês no aplicativo WhatsApp. Diante das pessoas que demonstraram interesse, duas pessoas foram selecionadas, levando em consideração o limite estabelecido de duas pessoas, a ordem de aceite de convite e suas respectivas diferenças como número do período e traços de personalidade.

Logo, os dois graduandos selecionados são do curso de Letras-Inglês licenciatura, da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), residentes na cidade de Maceió, capital do estado de Alagoas. Ambos os estudantes, doravante Breno e Clarice (pseudônimos por eles escolhidos), são maiores de idade e durante a participação nesta pesquisa, eles cursavam o **quinto** e **sexto** períodos, respectivamente, no cenário de aulas remotas, em decorrência da pandemia da Covid-19. O quadro a seguir ajuda a ilustrar o perfil dos colaboradores e o contexto de cada um durante o período de aulas remotas.

Quadro 03: Perfil dos colaboradores

Perfil individual dos participantes	Breno	Clarice
Quantos períodos cursados remotamente	2	2
Ambiente de estudo e equipamento	Quarto pessoal em casa- Notebook ou celular	Quarto pessoal, em casa- Notebook ou celular
Matrícula em quantas disciplinas no período	Cinco disciplinas	Três disciplinas
Trabalho	Trabalhando em serviço essencial, durante a pandemia	Não trabalha
Traços de personalidade	Tagarela, extrovertido	Introvertida, tímida, espontânea
Idade	22 anos	21 anos

Fonte: Elaboração própria.

A escolha específica por esses alunos ocorreu dada alguns critérios, tais quais: 1- proximidade de experiências do pesquisador com ambos, facilitando o convite; 2- colaboradores de diferentes períodos, visando uma maior pluralidade de experiências e vivências que, acreditamos, podem mudar em momentos diferentes do curso; 3- graduandos que já estavam no curso antes da pandemia e, assim, teriam como referência a formação presencial; 4- alunos que

participaram das aulas remotas desde o Período Letivo Excepcional³ (PLE) da Ufal, aprovado pela resolução 36/2020 (UFAL 2020).

O último aspecto considerado, foi pensar em graduandos que estivessem cursando disciplinas ministradas em língua inglesa (como Língua Inglesa e Literatura da Língua Inglesa), tendo em vista que as interações no idioma estrangeiro poderiam provocar emoções que limitam a participação dos alunos (ARAGÃO; DIAS, 2018).

Não somente, é importante ressaltar que Breno já atuava como professor de língua Inglesa remotamente e, assim, as releituras das experiências afetivas desse colaborador em contexto remoto foram feitas não só a partir da sua vivência como discente, mas, também, como professor de língua inglesa.

Desse modo, nossos colaboradores estavam com aulas remotas desde outubro de 2020 (início do PLE), contando com atividades síncronas e assíncronas em plataformas virtuais de webconferência e com atividades executadas por meio do ambiente virtual de aprendizado (AVA) da própria universidade.

Nesse cenário de investigação com pessoas, ressaltamos que este estudo foi realizado segundo às normas de pesquisas que envolvam seres humanos. Dessa forma, o projeto de pesquisa foi submetido ao comitê de ética, com o número de aprovação 47802321.00000.5013.

Assim, nos comprometemos em fazer a solicitação do termo de consentimento livre e esclarecido (cf. apêndice 7.1), que respeitou e mediu todos os riscos e benefícios para os participantes, com suas identidades integralmente preservadas. Após assinados e recebidos por e-mail, o download dos termos foi feito para um dispositivo eletrônico local do pesquisador, “apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou ‘nuvem’” (BRASIL, 2021, p.4), na busca por garantir a preservação da identidade dos participantes.

³ O PLE (período letivo excepcional) foi aprovado pela universidade fora do calendário acadêmico, com a oferta de disciplinas remotas, como alternativa diante da impossibilidade do ensino presencial mediante a pandemia.

Salientamos, igualmente, o entendimento de que os riscos desta pesquisa foram minimamente danosos, na qual poderia envolver o desconforto, a timidez e o nervosismo por parte dos participantes ao relatarem suas experiências individuais. À vista disso, priorizamos o cuidado com os colaboradores e informamos que se houvesse a necessidade, a entrevista individual e a conversa em grupo poderiam ser suspensas a qualquer instante.

Finalmente, reforçamos que os participantes têm acesso aos dados e resultados da pesquisa e ao registro do consentimento sempre que solicitado, em conformidade com o item X do artigo 17 da Resolução do Conselho Nacional de Saúde n. 510/16 (BRASIL, 2016). Além disso, asseguramos um espaço, via contatos de telefone e e-mail, para que Breno e Clarice pudessem “expressar seus receios ou dúvidas durante o desenvolvimento da pesquisa, evitando qualquer forma de imposição ou constrangimento” (BRASIL, 2016, p.5).

3.3 Geração de dados

A geração dos dados aconteceu de forma exclusivamente remota devido às medidas de distanciamento social decorrente da pandemia da Covid-19. Para tanto, utilizamos entrevistas individuais e uma conversa em grupo com os participantes da pesquisa, através da plataforma de videoconferência Google Meet.

Essas escolhas foram adotadas para que os participantes pudessem expressar, de forma livre, as suas releituras das vivências emocionais que atravessaram suas formações no contexto de aulas remotas, mediante perguntas (cf. apêndice 7.2) que foram previamente elaboradas pelo pesquisador, em que se visou provocar a participação ativa dos participantes.

Desse modo, seguindo as orientações para procedimentos com pesquisas em ambiente virtual da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP (BRASIL, 2021), o contato com os alunos foi intermediado por meio de e-mails e cada um deles teve apenas um remetente e um destinatário, evitando a identificação dos convidados e a visualização dos seus dados de contato (e-mail, telefone, etc) por terceiros (BRASIL, 2021). As reuniões virtuais para a

condução das entrevistas e da roda de conversa foram agendadas pelo pesquisador, tendo em vista a disponibilidade das datas e horários dos graduandos e do responsável da pesquisa, conforme o quadro seguinte.

Quadro 04: Cronograma da geração de dados

Encontros	Dia	Horário	Duração
Entrevista individual com Breno	09/06/2021	17:20-17:52	32:09s
Entrevista individual com Clarice	11/06/2021	18:55-19:34	38:33s
Conversa em grupo com Clarice e Breno	17/06/2021	19:40-20:39	49:07

Fonte: Elaboração própria.

Uma vez concluída a geração de dados, conforme orientação da CONEP, também realizamos o download dos dados (gravações em áudio) para dispositivos eletrônicos dos pesquisadores, assegurando o sigilo e a confidencialidade das informações dos colaboradores da pesquisa.

As reuniões foram gravadas em áudio e, então, transcritas para que pudessemos utilizá-las como corpus da pesquisa. Para tanto, os dados foram transcritos seguindo o padrão adaptado de notações (cf. apêndice 7.3) de transcrição da análise da conversação (DIONÍSIO, 2001 apud DANTAS, 2019).

3.4 Procedimentos de análise dos dados

Para os procedimentos de análise dos dados que foram gerados, compreendemos, a partir de Bronckart (1999, p.13), que “os textos podem ser definidos como manifestações empíricas/linguísticas das atividades de linguagem dos membros de um grupo”.

Logo, em um grupo no qual o ensino remoto foi uma realidade incomum, buscamos olhar para as interpretações da multiplicidade de vivências dos nossos participantes, com suas falas materializadas em textos, utilizando como suporte para a análise desses textos, categorias advindas do arcabouço teórico-

metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999; 2012; ARAÚJO; 2019), especificamente o conteúdo temático e as dimensões do agir, conforme discutimos no capítulo anterior. A escolha por essas categorias foi direcionada pelos dados gerados e frente aos objetivos da pesquisa.

Para mais, a partir da transcrição, realizamos leituras e releituras dos dados e selecionamos excertos de falas dos participantes, os quais compõem a análise da pesquisa. Os excertos selecionados foram organizados em três categorias temáticas que vamos textualizar no capítulo a seguir e que guiam nosso olhar interpretativo em diálogo com as discussões teóricas apresentadas.

4. A FORMAÇÃO NO ENSINO REMOTO: UMA INTERPRETAÇÃO DOS AFETOS

Neste capítulo, com base nos conceitos teóricos e metodológicos apresentados anteriormente, mostramos a análise da fala dos colaboradores, levando em consideração as dimensões do agir (BRONCKART, 1999; ARAÚJO, 2021). Conforme argumentamos previamente, desenvolvemos a interpretação por meio de três categorias temáticas, selecionadas e agrupadas segundo os temas mais recorrentes nas falas dos participantes e que se alinham ao caminho de investigação proposto a partir dos objetivos da pesquisa. Dessa forma, as categorias são discutidas na seguinte ordem:

- 1- A formação docente e as tecnologias: o ensino tecido pelas telas;
- 2- As relações na sala de aula: uma rede de sustento;
- 3- A pandemia e seus efeitos: a formação em um contexto de sobrevivência.

Assim, vale ressaltar ainda que essa é uma possível leitura da fala dos participantes feita por nós enquanto pesquisadores, e não deve ser tomada como a única compreensão das experiências relatadas; mas sim uma das possibilidades de interpretação.

4.1 A formação docente e as tecnologias: o ensino tecido pelas telas

Inicialmente, para compreender a relação dos colaboradores com a tecnologia em seu processo de ensino-aprendizagem durante o período de ensino remoto, foi perguntado aos discentes por quais meios acessaram suas aulas síncronas e se faziam o uso de microfone, câmera e/ou chat. Breno responde que faz o uso da câmera e explica os motivos pelos quais age dessa forma:

Excerto 1- **Breno: porque** é como se (com o uso da câmera) eu me **conectasse mais** com/com a aula (...) era **só uma** que eu não utilizava, **porque** eu tava no trabalho na hora aí eu tinha que **fazer as duas coisas ao mesmo tempo**, né? (...) eu não **podia** ligar a câmera e ver que o professor, estava fazendo outras coisas, mas eu tava **prestando atenção**. (Entrevista individual).

Com essa afirmação, Breno revela que o recurso da câmera aberta lhe proporciona uma conexão com a aula, sensação que pode ser compreendida pelo fato de Breno poder ser visto e também ver o outro, as expressões faciais, as emoções, que muitas vezes são imperceptíveis se as câmeras estão desligadas. Assim, acreditamos que esse trecho da fala Breno sugere que fazer uso da câmera aberta na sala de aula virtual, pode contribuir para o contágio e o pertencimento emocional (BARCELOS, 2015), propiciando uma sensação de conexão com o ambiente e com as emoções dos envolvidos e, também, de acolhida no espaço de formação para alguns alunos, como no exemplo de Breno.

Na sequência, Breno verbaliza que seu trabalho tem influência na participação e no uso da câmera em uma de suas aulas. Para tanto, fazendo uso da expressão do tipo explicativo “porque”, Breno justifica as razões do seu agir (BRONCKART, 1999), visto que ele trabalhava e não podia ligar a câmera em um dos dias em que tinha aula. A partir disso, podemos observar que as relações de natureza externa ao ambiente acadêmico, como as laborais, podem afetar positivamente e/ou negativamente o processo de aprendizagem. No caso de Breno, ele divide sua atenção entre duas ocupações, o que pode diminuir sua potência de agir como licenciando e comprometer a formação docente.

Frisamos, ainda, que com a pandemia e o distanciamento social, Breno ficou órfão de seu local físico de acolhimento de ensino-aprendizado e com isso teve que acessar o espaço formativo em outros lugares, como no local de trabalho, sem a exclusividade do ambiente da sala presencial, no qual estaria fisicamente presente apenas para o estudo.

Dito isto, compreendemos que para o aluno, o ensino remoto afeta principalmente as pessoas que não conseguem ter a oportunidade de se dedicar apenas aos estudos, escancarando a fragilidade educacional e socioeconômica de nosso país, dado que parcela dos estudantes precisam trabalhar e não conseguem se dedicar aos estudos de forma exclusiva. Logo, assim como Breno foi afetado, outras pessoas também enfrentam dificuldades estudando em um ambiente que não o acadêmico como discutido por Albuquerque, Gonçalves e Bandeira (2021). Nessa perspectiva, Clarice demonstra um sentimento de

dispersão em relação aos aspectos do ensino remoto no ambiente doméstico, vejamos:

Excerto 2- **Clarice: eu acredito** que **perdia** bastante coisa por causa das **distrações** (...) além da internet né, às vezes caía, você perdia meia hora de aula (...) eu me **sinto** mais **dispersa** em casa é... mais propensa a **perder o foco, porque** às vezes você ouve, eu ouvia os gatos brigando lá fora, aí já **tirava minha atenção** e tem o **celular** aqui pra tirar minha atenção durante as aulas, hã... o acesso a outras coisas fica mais fácil como WhatsApp, hã, o instagram, outras redes sociais. (Entrevista individual)

Em sua fala sobre a formação no ensino remoto, a modalização de valor psicológico “eu acredito” funda a afirmação de Clarice sobre perdas no processo de aprendizagem e sua dificuldade de concentração no ambiente em que estuda. Para compreender essa sensação de perda, é necessário considerar que o aluno, estando no contexto de ensino remoto, enfrenta diversas dificuldades visto que está estudando em um novo ambiente, muitas vezes familiar e propenso às distrações. No caso de Clarice, ela explica que os barulhos do espaço doméstico, como “gatos brigando” e o uso das redes sociais, são as razões de sua distração, situação que também se alinha aos desafios vivenciados pelos estudantes da pesquisa de Albuquerque, Gonçalves e Bandeira (2021).

Por fim, outro elemento que se mostra na fala de Clarice é sua relação com a internet de casa, que às vezes acabava caindo, fazendo com que ela perdesse tempo da aula. A respeito dessa questão, Clarice fala sobre confortos e desconfortos nas aulas síncronas:

Excerto-3 **Clarice: só quando a internet caía** que às vezes eu **me sentia** um pouco hã né, **constrangida** (...) **porque** acabava **atrasando** as (aulas), eu caio e **tinha** que **ficar pedindo** pra voltar para a aula. (Entrevista individual)

No excerto 3, Clarice expressa que recursos externos (conexão com a internet) interferiam nas suas capacidades internas “eu me sentia (...) um pouco constrangida” e expõe as razões desse sentimento “porque acaba atrasando (a aula)” e ela “tinha que ficar pedindo pra voltar”. Com essa reflexão, entendemos que a potência de agir da aluna Clarice era diminuída (SPINOZA, 2009) pelo constrangimento vivenciado. Isto posto, a experiência de Clarice nos provoca a pensar em como o ambiente doméstico e os recursos que o estudante tem para

o estudo, tecem fios que permeiam, atravessam e constroem o processo de ensino-aprendizagem.

Esses relatos dos colaboradores provocam a reflexão sobre a necessidade de práticas de letramento emocional (BARCELOS, 2015), para que os graduandos possam compreender melhor como são afetados pelas dificuldades decorrentes do ensino remoto e, assim, busquem gerenciar suas emoções, tais como o constrangimento da Clarice, de maneira que a potência de agir deles seja aumentada.

Os colaboradores expõem outras facetas da relação entre o ambiente doméstico e o ensino remoto, indicando que um ambiente de grande conforto e relaxamento pode refletir no foco dos alunos, em suas relações com as atividades síncronas e assíncronas.

Excerto 4- **Clarice: por não... querer** que ninguém me visse, assim mesmo, **não me sentia** muito **à vontade** (...) **porque** eu tava mais à vontade, você fica mais à vontade quando está em casa, tá com **pijama, cabelo tá bagunçado**, queria que **ninguém** me visse (...) eu **me sentia** mais à vontade pra/pra abrir o microfone ou pra escrever no chat, eu **acredito** que quando você **compartilha** as suas ideias ou o que você aprendeu, e isso é uma forma de você compartilhar, você acaba **absorvendo** mais, isso me ajudou, ajudou a **expandir** mais **conhecimento**. (Entrevista individual)

Excerto 5 **Breno:** a única parte que eu **tenho** que **reclamar** de assistir aula em casa, é referente a **procrastinar, que a gente ser humano tem** super essa mania, e eu também falo, que quando a gente vê a **cama** ou/e **sofá**, parece que tem um **imã**. (Entrevista individual)

No excerto 4, Clarice relata sua intencionalidade em não querer ser vista por ninguém na sala de aula virtual, já que não se sentia à vontade. Ademais, Clarice dispõe de alguns motivos pelos quais queria que ninguém a visse, uma vez que ficava de “pijama” e com seu “cabelo bagunçado” durante as aulas síncronas, indicando que estando em casa ela não acompanhava os estudos vestida e arrumada de acordo com o ambiente acadêmico. Assim, Clarice parece ser afetada pela liberdade que tem de “ficar à vontade em casa” e seu discurso revela um conflito entre dois espaços, o físico, sua casa, onde pode ficar de pijama e o virtual, ambiente acadêmico, com suas normas e padrões sociais.

Com esses afetos, entendemos que o agir de Clarice é guiado pelo sentimento de desconforto que faz com ela não abra a câmera, o que nos permite

recuperar o entendimento de Vygotsky (2004 [1934] apud DANTAS, 2019) de que as emoções acompanham a preparação do indivíduo para a ação.

Nessa linha de reflexão, Clarice discute sobre o uso da câmera, microfone e chat (dimensão dos recursos do agir), argumentando que se sentia mais à vontade para utilizar o microfone e fazer o uso do chat nas aulas síncronas, como ferramentas de apoio para compartilhar seu conhecimento. Como expusemos no perfil de Clarice (cf. pág. 30), ela se define como uma pessoa tímida, assim também interpretamos sua preferência pelo uso do chat/microfone (sem câmera), como uma alternativa para lidar com a timidez. Desse modo, o chat/microfone permite que Clarice construa um lugar em que pode estar presente e participando sem que seja vista, um espaço em que a timidez não limita o seu agir como licencianda.

Nessa perspectiva, Clarice registra que o uso do chat expandiu sua construção de conhecimento nas aulas síncronas. Essa questão é relevante pois demonstra impactos positivos da tecnologia na formação docente, na medida em que ela possibilita a criação de espaços de aprendizagem para diferentes perfis de alunos (tímidos como a Clarice, extrovertidos como o Breno), a fim de que todos estejam incluídos em sala de aula e tenham oportunidades equitativas de participação. Acreditamos que, nessa perspectiva, o espaço de formação seja mais responsivo e sensível às necessidades dos alunos, tal como defendido por Freire (1996).

Por outro lado, no excerto 5, Breno avalia que o ambiente doméstico foi um potencializador para a procrastinação das atividades acadêmicas remotas e apresenta como motivo o fato de que o ser humano tem a mania de procrastinar. Para tal, recuperamos o conflito entre o espaço da casa e o da sala de aula virtual no ensino remoto, pois os alunos habitam esses dois lugares simultaneamente. Assim, a partir da fala de Breno, refletimos acerca do conatus, a potência ou força de agir (SPINOZA, 2009) dos nossos colaboradores diante desse entrelaçamento de espaços. O contexto doméstico afeta nosso colaborador de forma que o relaxa e o deixa confortável, com elementos como cama e sofá.

Por isso, situados nesse lugar, Breno e Clarice lutam para gerenciar impulsos e apetites naturalmente advindos do espaço doméstico, e para manter a potência de agir atrelada à sala de aula. Porém, suas falas indicam que, muitas vezes, a força do ambiente doméstico prevalece e eles acabam relaxando e procrastinando as atividades acadêmicas.

Com essas considerações, é válido, ainda, sinalizar a singularidade da experiência individual no ensino remoto, haja vista que cada aluno é afetado de uma forma única em seu processo de formação. Assim, vejamos a seguir a importância de se observar as condições e necessidades dos alunos para se manter no ensino remoto.

Excerto-6 **Breno**: aulas/aula **síncrona**, ela **não teve tanta interferência** no meu aprendizado (...) por exemplo é eu **nunca tive problema com barulho**, nem com pessoas falando, **porque** aqui eu tenho meu quarto, meu notebook, meu celular, se um desse problema tinha o outro (...) pode acontecer sim **outras casas** tem mais pessoas, são barulhentas. (Entrevista individual).

No excerto 6, nosso colaborador explicita questões externas ao ambiente acadêmico, mas que afetam o ensino remoto em situação de pandemia, tais como: condição social e financeira e relação familiar. Assim, Breno fala que as aulas síncronas não tiveram tanta interferência no seu aprendizado e, utilizando uma expressão do tipo explicativo “porque”, apresenta como razões dessa pouca interferência, o fato de que não enfrentava problemas com barulho no ambiente doméstico, pois tinha seu próprio quarto e, também, usufruía de dispositivos de uso pessoal para acesso às aulas.

Após apresentar as razões pelas quais sua potência de agir no ensino remoto não enfrenta grandes dificuldades no espaço doméstico, Breno expressa consciência de que esta é uma realidade que não atinge todos os discentes, a exemplo de Clarice que enfrenta problemas com barulho durante as aulas síncronas. Conforme o estudo de Albuquerque, Gonçalves e Bandeira (2021), outros estudantes vivem situação semelhante à de Clarice, pois moram com parentes e/ou com outras pessoas, especialmente no tempo pandêmico em que o isolamento social forçou várias famílias a ficarem dentro de casa. Além disso, muitas vezes o quarto ou outro ambiente de estudo em casa é partilhado e

alguns alunos possuem apenas celular para acompanhar as aulas ou necessitam compartilhar o computador com irmãos e familiares.

Dito isto, esse é um cenário que deve ser considerado por todos, especialmente pela universidade e pelos professores, pois, ainda que o estudante tenha vontade de estudar, não é garantia de que possa desfrutar desse direito com qualidade e equidade, haja vista os problemas que enfrenta com o espaço físico e com a tecnologia. A seguir, vejamos que além dos recursos tecnológicos, a exemplo da internet que, como mencionamos anteriormente, caía e causava constrangimento na nossa colaboradora, Clarice descreve como fatores relativos à saúde se fazem presentes na sua experiência do ensino remoto.

Excerto-7 **Clarice**: Os problemas maiores que eu **tive** foram em relação à conexão com a internet (...) e de passar, isso de passar **muito tempo na frente do computador** e do celular né, porque querendo ou não **a gente** acabou passando bem mais tempo, acabou **prejudicando** um pouco a minha **vista**, a minha **postura**. (Conversa em grupo)

Diante da necessidade de isolamento, e do acesso ao curso por meio de ambientes virtuais e de aulas remotas, Clarice afirma que passar muito tempo na frente do computador e do celular prejudicou sua visão e sua postura durante o período de ensino remoto. Esses fatores são descritos por Clarice, não como uma escolha, mas como algo que “querendo ou não” afetava seu agir e de outras pessoas, pois não era apenas Clarice, mas “a gente” que acabava tendo que ficar mais tempo na frente das telas.

Essas questões são preocupantes, dado que atingem não apenas o nível intelectual, mas também o físico, de modo que a estudante teve sua saúde - visão e coluna - prejudicada em razão do uso excessivo de tecnologia. Por consequência, cabe a reflexão acerca da potência de agir na participação do aluno em aula, quando tem sua saúde comprometida; pois, uma vez que nossas ações estão ligadas aos afetos e emoções que vivemos (MATURANA, 2001; VYGOTSKY, 2004 [1934] apud DANTAS, 2019; ARAGÃO, 2018) compreendemos que esses problemas, como foram descritos por Clarice, afetam a saúde e, por conseguinte, a performance do estudante, sua força e motivação para os estudos.

Outra dificuldade na formação docente tecida pelas telas, presente nas falas dos nossos colaboradores, diz respeito ao estágio supervisionado. Os graduandos relatam o impacto negativo que o distanciamento teve e terá em sua formação como futuros docentes:

Excerto-8 **Breno**: quando chegar na parte do estágio, eu **quero ter contato** com o aluno, eu **quero ver** como ele tá, eu **quero tocar** nele, eu quero... **infelizmente** eu tipo não vou ter isso por conta do vírus, eu **vou ter que ver de longe** é tipo outra realidade. (Conversa em grupo)

Neste excerto, Breno, utilizando um modalizador pragmático “quero”, Breno expressa as motivações de seu desejo em ter um contato presencial com o aluno, uma intenção de agir descrita como inacessível em decorrência de um fator externo ao seu agir, isto é, das restrições contra o vírus da Covid-19. Ao interpretarmos essa reflexão de Breno, recuperamos o pensamento de Spinoza (2009), de que quando pensamos em algo que nos proporciona afetos alegres, nossa potência de agir é aumentada.

Logo, acreditamos que Breno ora eleva sua potência de agir, quando elenca as ações desejadas para o estágio supervisionado: “quero ter contato, quero ver como ele tá (...) quero tocar nele, eu quero...”, ora tem a força de agir diminuída, ao lamentar o impedimento para que sua intenção seja realizada: “infelizmente (...) não vou ter isso” e ao registrar a necessidade e/ou obrigação de efetivar o estágio remotamente: “vou ter que ver de longe”. No excerto a seguir, Clarice reafirma a proposição de Breno, e continua:

Excerto-9 **Clarice**: eu concordo sim, impactou de forma negativa, bem **negativa** porque é falando de estágio por exemplo, semestre passado eu não consegui fazer estágio porque não tava conseguindo é professores, muitas escolas não estavam aceitando, e eu também queria **ter esse contato** com os alunos né, tão diferente porque às vezes em algumas aulas online, os alunos não interagem então não tem como você **TER contato**, contato nenhum com eles né, eles não interagem, eles não tão falando com você e tal, então assim, presencialmente seria bem mais **rico**, a experiência seria bem mais **rica** assim, então impactou (a formação) de forma bem negativa. (Conversa em grupo)

No trecho acima, Clarice concorda com Breno sobre o impacto negativo diante da impossibilidade de se efetivar o estágio presencial durante a pandemia. Ela verbaliza motivos acerca do seu agir quanto a não realização do estágio, “porque não tava conseguindo” professores supervisores e muitas escolas não estavam aceitando os estagiários. Além desses fatores, Clarice sinaliza o mesmo

desejo de Breno de “*TER* contato” presencial com os alunos, pois acredita que essa seria uma experiência “bem mais rica” para sua formação.

Esse desejo de tocar e ver o aluno pode ser interpretado à luz das nossas discussões sobre emoções, uma vez que estas, como compreendido por Clot (2017) e Smolka (2016), tornam visíveis os afetos. Destarte, diferentemente do ensino remoto, em que muitas vezes a maioria dos alunos não consegue abrir as câmeras e/ou usar os microfones e, assim, tendem a não deixar tão visíveis suas emoções, no estágio de forma presencial, Clarice e Breno poderiam ter mais acesso às emoções dos alunos, fato que possibilitaria a criação de um espaço formativo mais propício ao contágio emocional (BARCELOS, 2015), isto é, à conexão com as emoções das pessoas envolvidas.

Assim, compreendemos que no contato presencial com os estudantes, em que a teia dos afetos e emoções é costurada de forma mais visível para docente e discentes, a potência de agir dos envolvidos pode ser aumentada, o que, de certa forma, explicaria o desejo do encontro presencial por parte dos nossos colaboradores.

Logo depois das falas sobre o estágio, os colaboradores discutem a respeito de como a experiência do ensino remoto contribuiu para suas formações e desenvolvimento profissional como futuros professores.

Excerto-10 **Breno**: olha, o que expandiu, foi **aprender** por exemplo, mexer **com diferentes sites, com tecnologias**, de construir um padlet, de construir um tipo de slide diferente, eu **pude compartilhar** com amigos tipos de slides que eu fazia no ensino médio **bem divertido** (...) a **gente pôde trocar** essas diferentes ideias, **eu compartilhei** essas ideias com estudantes que sabiam muito de tecnologia, que isso me ajudava, ou ajudava outras pessoas (...) ah **foi incrível**, isso foi **surreal**, juro. (Entrevista individual)

Nesse excerto, Breno percebe que seu enriquecimento acadêmico foi expandido no ensino remoto, em razão da construção de saberes como “mexer com diferentes sites, com tecnologias” e manusear slides e murais digitais, a exemplo do padlet, assim como por poder compartilhar esses conhecimentos com outras pessoas. Nessa parte, Breno avalia a criação de slides diferentes “bem divertido”, demonstrando emoções alegres no uso dessas tecnologias. Para finalizar, Breno define o novo conhecimento como algo “incrível, surreal”, o que intensifica sua potência de agir ao viver a experiência formativa remota.

No excerto a seguir, Clarice segue uma perspectiva semelhante a de Breno, e considera interessante a experiência no ensino remoto, projetando o conhecimento digital construído para sua futura atuação, como docente e discente.

Excerto 11- **Clarice: é interessante porque** de certa forma já dá uma ideia assim... por exemplo, se **a gente precisar usar**, fazer aula remota no futuro, **a gente** meio que já tá preparada, como se fosse uma preparação para isso, não que seja num contexto de pandemia de novo né (...) **a gente precisa** dar uma aula online ou até assistir algum curso, **de certa forma tá mais preparado**, entendeu? já sabe o que esperar. (Entrevista individual)

No âmbito das razões do agir, Clarice afirma que a experiência de formação remota “é interessante porque” fornece para ela ideias, isto é, saberes para sua atuação docente futura. Assim, ela sinaliza que esses novos saberes, advindos da experiência de ensino remoto, contribuem para que ela esteja “de certa forma”, mais preparados para atuar em outros contextos remotos.

Na relação com as telas no processo formativo remoto, ressaltamos, ainda, que não apenas os alunos foram afetados, mas também os docentes. Ao refletirem sobre essa temática, os nossos colaboradores entendem que a carência de conhecimento de seus professores para com o uso da tecnologia foi um dos problemas que impactaram negativamente a experiência. Vejamos a seguir:

Excerto 12- **Clarice:** mas algumas vezes os professores cometiam alguns **erros**, às vezes eles esqueciam de colocar a atividade ou esqueciam de dar o retorno pra gente (...) então assim essa falta de familiaridade deles com a **tecnologia**, às vezes acabava impactando de **maneira negativa**, assim, era meio **chato** (...) eu **acho** que se tivesse uma **formação melhor**, se tivesse mais tempo né, **porque** foi uma coisa bem emergencial, pra professores aprenderem a mexer mais eu **acho** que no computador no geral, eu **acho** que teria, que seria mais fácil assim de interagir com eles. (Conversa em grupo)

Neste excerto, Clarice discorre sobre o quanto o manejo tecnológico de seus professores trouxe impactos para executar as aulas e atividades assíncronas, e fala sobre como isso a afetava negativamente. Sobre os “erros” interpretados por Clarice, ela expõe que os professores não lembravam de disponibilizar as atividades (na plataforma Moodle, por exemplo) e que às vezes atribuíam a culpa do esquecimento aos alunos, gerando “impactos negativos”

para o processo de formação. A partir disso, entendemos que a potência de agir de Clarice era diminuída em razão de uma situação descrita como “meio chata”.

Nesse mesmo trecho, Clarice explica que as atitudes dos professores são decorrentes da forma emergencial como o ensino remoto foi estabelecido e avalia, por meio de um modalizador de valor psicológico “acho”, que uma formação “melhor” e mais tempo de adaptação para os professores, forneceria um ensinamento mais aprimorado sobre o uso das tecnologias.

Essa reflexão parece indicar que, apesar dos cursos ofertados pela UFAL para adaptação dos professores ao ambiente virtual (UFAL, 2020), os docentes ainda estavam vivendo o movimento de compreender o espaço digital de trabalho (ARAÚJO, 2020) e, por isso, os “erros” aconteciam, como parte do processo de descoberta. Assim, Clarice acha que com mais conhecimento, a interação entre formadores e graduandos “seria mais fácil”, indicando, implicitamente, que essa relação não foi tão adequada. Breno também parece situar alguns de seus professores nesse movimento inicial de dificuldades com as tecnologias:

Excerto 13- **Breno**: pra mim mesmo o que **pesou** muito foi o fato de alguns professores não... realmente **não conseguirem dar aula online** (...) eu **percebi** que tinha professores que tinha mais dificuldade pra dar aula, de forma online, porque eu sei que também é algo novo para alguns (...) a gente tem professor bem mais antigo, assim também mais referente à idade, que não é tão ligado à tecnologia (...) que se **sentiam perdidos** ao conduzir a aula, mas eu sei que não é porque eles queriam, eu sei que era por conta, que é uma ferramenta, então a adaptação também é nova. (Conversa em grupo)

Breno afirma que o que “pesou” em sua experiência foi o fato de alguns professores não conseguirem lecionar a partir das aulas online. Assim como Clarice, ele apresenta as razões dos docentes para esse agir, avaliando que não era uma escolha de seus formadores - “eu sei que não é porque eles queriam”, mas sim uma questão de adaptação às mudanças advindas de um tempo pandêmico, no qual os professores mais antigos (como ele descreve), que não tinham familiaridade com o ensino por meio de tecnologias, acabaram sendo afetados, “se sentiam perdidos” com essa nova configuração educacional e, por conseguinte, afetaram o processo de formação de seus alunos.

Nos excertos 12 e 13, ressaltamos também que os nossos colaboradores sinalizam um movimento de empatia (MERCER, 2016) para com as dificuldades vivenciadas pelos seus docentes, nos provando a pensar na empatia como aspecto afetivo que contribuiu para a criação de um espaço de pertencimento emocional (BARCELOS, 2015), em que os professores tinham suas dificuldades e emoções acolhidas pelos alunos.

Em síntese, nos excertos analisados nesta seção, percebemos que Clarice e Breno, ao apresentarem razões, intenções e recursos que permeiam o agir formativo tecido por telas, trazem afetos/emoções que diminuem sua potência de agir: dispersão, constrangimento, desconforto, procrastinação, chateação e peso, além de impactos negativos sobre o estágio supervisionado e de questões envolvendo a saúde física (coluna e vista); e outros em que a variação de força é aumentada: sensação de conforto com o uso do microfone/chat, afetos alegres diante dos novos saberes tecnológicos (surreal, incrível, divertido), e o sentimento de estarem mais preparados para o trabalho remoto.

Em seguida, partimos para a segunda categoria temática de análise, em que vamos discutir a respeito das relações em sala de aula.

4.2 As relações na sala de aula: uma rede de sustento

Nessa segunda categoria de análise, direcionamos nosso foco para as interações no ambiente de formação remoto, a partir das relações interpessoais entre professor-aluno e aluno-aluno. Sobre esse aspecto, compartilhamos os seguintes excertos das falas dos colaboradores para compreender essa nova forma de (inter)agir com o outro:

Excerto 14- **Clarice**: eu sempre conversava com as minhas colegas assim (...) quando era do **assunto da aula ou de algum trabalho** (...) com os professores, há... era basicamente por **e-mail** e algumas mensagens pelo **WhatsApp**, mas eles demoravam pra responder e no e-mail às vezes eles **não respondiam tipo**, a gente mandava tipo três perguntas, eles respondiam duas então assim, meio que **dificultava** né, **porque cara-a-cara** não tem como eles ficarem te ignorando, os professores não tinha (como) lhe ignorarem, mas online tem essa facilidade assim deles... **ignorarão você** (...) sim, algumas vezes eu acho que sim (ser ignorada)... seja mensagem completa ou algumas mensagens específicas. (Conversa em grupo).

Excerto 15- **Breno**: no oposto da Clarice eu fui muito de boa, eu sempre fui uma pessoa **muito comunicativa**, isso é meio que perceptível, **eu acredito**, então assim, não tive

problema algum referente a comunicação (...) então assim, a comunicação era **muito, muito de boa**. (Conversa em grupo).

Clarice relata que sempre conversava com colegas quando era sobre assuntos da aula ou algum trabalho acadêmico. Sobre o contato com os professores, a comunicação ocorria quase que apenas por mensagens no aplicativo WhatsApp e por e-mails, entretanto, Clarice narra que ela se sentia ignorada por alguns de seus professores, já que eles demoravam para responder suas mensagens e não as respondiam com devida atenção, dificultando a fluência da comunicação e a relação entre ambos.

No âmbito da dimensão das razões do agir, Clarice justifica as ações dos seus professores, fazendo uso da expressão do tipo explicação “porque” para afirmar que por não estarem “cara-a-cara”, eles tinham a facilidade de ignorá-la. Desse modo, podemos interpretar que na opinião Clarice, caso os professores estivessem frente à Clarice, seriam afetados de modo diferente e não agiriam com a conduta relatada.

Por esse lado, Clarice parece vivenciar um movimento de pertencimento emocional (BARCELOS, 2015) com lacunas, uma vez que era guiada com informações incompletas, não se sentia acolhida e não havia convite para sua participação no ambiente de aprendizado por parte dos professores, que a ignoravam.

Já no excerto 15, Breno verbaliza que sempre foi “muito de boa” em relação a sua comunicação em sala de aula, e atribui essa percepção a sua característica de ser uma pessoa comunicativa, quando faz uso da modalização de valor psicológico “eu acredito”. Assim sendo, é interessante entendermos a quem/o que cada um dos colaboradores atribui o impacto de sua experiência com o ensino remoto.

Clarisse se sentia ignorada e indica como motivo o fato de professores e alunos não estarem cara-a-cara presencialmente; e, no âmbito dos recursos internos, Breno afirma que a boa comunicação é decorrente de sua personalidade. Aqui recuperamos a informação de que Clarice se identifica como uma pessoa tímida, diferentemente do Breno. Essa discussão mostra que cada pessoa é singular na maneira como é afetada (IAFELICE, 2013).

Desse modo, continuando a discussão, eles falam sobre o acolhimento em sala de aula, apresentando experiências distintas:

Excerto 16- Clarice: pelos professores muitas vezes não (se sente acolhida), pelos colegas sim (...) tem professor que (...) você faz uma pergunta simples e ele responde como se você **estivesse tacado uma pedra nele**, você, tipo ele responde de **forma muito rude**, então isso aí acaba criando meio que um **atrito** né, enfim, tem professor que **não tem empatia nenhuma**, então **isso acaba, há dificultando** mais (...) **essa comunicação, no aprendizado** etc... (Conversa em grupo).

Ao ser perguntada se se sentia acolhida em sala de aula, Clarice sinaliza que pelos colegas sim, o que não acontecia na relação com seus professores. Ela explica as razões pelas quais não se sentia acolhida, textualizando que fazia perguntas simples a seus professores e alguns deles, em sua percepção, respondiam como se ela estivesse os atacando e como resposta agiam de forma rude. Logo, podemos interpretar a reação do formador a partir de uma metáfora defensiva, por meio da qual os docentes estariam de prontidão para serem rude pela pedra (pergunta) tacada (feita) a eles.

Ela continua explicando que o não acolhimento e a falta de “empatia” por parte dos docentes ocasiona “atrito” entre professor e alunos, dificultando não só a comunicação, mas também o aprendizado. A afirmação de Clarice dialoga com os preceitos de Mercer (2016) sobre a empatia como uma abordagem pedagógica, uma vez que julga como imprescindível que o professor esteja interessado e conectado com seus alunos, bem como os perceba como pessoas; o que não acontece na percepção de Clarice, visto que relata a falta dessa capacidade por parte de seus formadores, o que não lhe trazia o sentimento ou sensação de acolhimento, de ter um sustento afetivo em sala de aula, diminuindo sua potência de agir.

Em contraste, Breno fala sobre como se sentia acolhido, relatando uma experiência positiva com uma de suas professoras:

Excerto 17- **Breno**: Acolhido? **na medida do possível** sim, tinha uma professora específica, RRR (...) maravilhosa, juro, eu exalto essa mulher até onde eu posso, **porque** assim, ela se **preocupava** em **TODOS** os aspectos que você imaginar, se fulano tava bem, se ciclano tava mal, se a aula tava boa, se a aula não tá boa, como foi o planejamento, tem professor **nem aí pra isso**. (Conversa em grupo).

Breno reporta que se sentia acolhido no ensino remoto, explicando que tinha uma professora específica que ele a define como uma professora incrível e a elogia o máximo que pode. Em seguida, Breno faz uso da expressão do tipo explicativo “porque” para justificar as motivações de seu agir, elencando ações da formadora que tornavam essa relação tão maravilhosa, tecida por laços acolhedores, em que ela se preocupava com todos os aspectos na relação com seus alunos, sendo seu exemplo de relação harmônica e agradável. De maneira oposta, Breno sinaliza que existem docentes que não se importam com o acolhimento em sala de aula.

A reflexão de Breno também parece sinalizar uma prática pedagógica dotada de afetos de amor (FREIRE, 1996), visto que a formadora se preocupava com seus alunos e com todos os aspectos que constituem o fazer pedagógico. O sentimento de acolhimento de Breno parece ser o oposto dos afetos sentidos por Clarice em relação a seus professores (cf. excerto 16) e ele ressalta uma dinâmica de reciprocidade sobre esse aspecto:

Excerto 18- **Breno: nunca tive problema nenhum com professor**, olha sem mentira nenhuma, até o GGG que era um professor que é extremamente sei lá, que as pessoas dizem né, que é **chato, rude** eu **ADOREI** ter aula com aquele homem, sem mentira (...) é **porque** é aquela história, eu não sei se é **porque** eu sou uma pessoa assim, eu sou muito comunicativo, eu sou um TAGARELA (...) tinha vez que eu tinha que dizer “Breno, cala a boca porque você tá falando demais”. (...) claramente **pra muitas pessoas isso importa** (ser acolhido), imagine você chegar num ambiente, que ninguém tipo tá nem aí pra você, e a pessoa realmente liga pra isso, eu mesmo não ligo **se a pessoa não liga** pra mim eu não vou **ligar pra pessoa** (...) **reciprocidade**. (Conversa em grupo)

Breno relata, ao contrário de Clarice, que nunca teve problemas com professores no quesito acolhimento e reforça seu posicionamento, afirmando que “até” com um docente tido como “chato” e “rude”, ele não teve adversidades, e que “adorou”, ter aula com o referido professor. Ademais, Breno recorre novamente à expressão do tipo explicativo “porque” para evocar que sua característica de ser “tagarela” cria, na medida do possível, um espaço de relações mais harmônicas ou com menos atritos, reforçando que sua personalidade é um fator determinante nas relações com os docentes.

Nosso colaborador também discute sobre a importância de se sentir acolhido, quando profere que deve ser ruim estar em um ambiente em que as

peças não se importam com você, dialogando com a experiência de Clarice em relação à falta de empatia de seus professores. Complementarmente, Breno relata como lida com esse aspecto afetivo, sinalizando que age de forma recíproca ao tratamento que recebe das pessoas, partindo da ideia de que se alguém não liga (se importa) com ele, ele também faz o mesmo.

Essa discussão nos provoca a pensar que todos os agentes no processo de formação docente possuem responsabilidades e um papel a ser exercido. No caso do professor, no lugar de mentor, é um exemplo para seus alunos e, assim, ao agir de forma não empática pode contribuir para a construção de docentes também não empáticos.

Apesar de “nunca ter tido problema nenhum com professor”, Breno discute que existem barreiras em sala de aula que necessitam serem quebradas:

Excerto 19- Breno: essa **barreira** que existe entre professor e aluno, na sala de aula a gente tenta, pra mim já tem essa barreira, do professor **saber de tudo**, do professor ser o **maior de tudo**, e o aluno sempre ficar com **receio** de perguntar, ou tirar alguma dúvida, que a gente ainda sabe que acontece bastante isso, então pra mim **mesmo com as câmeras** era a mesma coisa, **a gente tinha que quebrar** essa barreira de professor e aluno **pra não ficar um iceberg** muito grande na frente, **porque** esse iceberg tanto **atrapalharia** minha vida como **estudante** quanto a vida do professor como **professor**. (Entrevista individual)

Nesse excerto, Breno considera a existência de uma barreira intelectual em sala de aula, como se o professor fosse superior, soubesse de tudo, e devido a essa concepção os alunos sentiam “receio” e tinham sua potência de agir diminuída, pois não tiravam suas dúvidas em sala de aula, ainda que tivessem. Em seguida, Breno apresenta razões para seu agir, considerando que a barreira precisava ser superada, porque ela representaria um obstáculo capaz de afetar e atrapalhar sua vida como estudante e o fazer de seu docente de seu professor.

É importante frisar que a reflexão de Breno traz uma representação do professor como aquele que “sabe de tudo”, tido como uma figura indubitável em sala de aula. Entretanto, compreendemos, a partir de Freire (1996), que o processo de ensino-aprendizagem é uma vivência da qual aluno e professor são igualmente importantes, pois o professor precisa de seus alunos tão quanto os alunos precisam de seu professor como uma simbiose, em que há troca de conhecimento mútuo.

Assim, ressaltamos que esse tipo de pensamento, muitas vezes cristalizado pela sociedade a respeito da superioridade da figura do professor em sala, seja ressignificado, pois, estando o estudante sentindo receio de perguntar, terá sua potência de agir como aluno diminuída e com isto sofrerá perdas significativas no seu aprendizado, uma vez que guarda para si as dúvidas geradas. Clarice nos ajuda a entender a importância da empatia e comunicação em sala de aula para que essa barreira seja algo suplantado.

Excerto-20 **Clarice: quando a gente sente à vontade**, a gente se sente à **vontade pra conversar** com o professor sobre o assunto, então a gente **esclarece** algumas dúvidas, acaba **aprendendo** algumas coisas, já com aquele professor que você vê que ele não tem **empatia nenhum**, fica **morrendo**, você não **entende** o assunto, você não tem **coragem de falar** pra ele justamente por esse **receio** do que ele vai falar, se ele vai **julgar** você. (Entrevista individual)

Neste excerto, Clarice retoma um pensamento semelhante à fala de Breno, na qual faz um diagnóstico a respeito da importância da comunicação e da empatia como caminhos para um ensino mais afetivo. Para isto, ela sinaliza em sua fala, que quando ela ou qualquer outro aluno (a gente) “se sente à vontade” para conversar com o professor, é capaz de sanar dúvidas e aprender; caso contrário, a potência de agir é diminuída e o aluno “fica morrendo”, sem “coragem de falar”, com “receio” de julgamentos e, por conseguinte, não consegue entender o assunto.

Ressaltamos a sensação de “ficar morrendo”, pois interpretamos à luz de Spinosa (2014), que Clarice e seus colegas se sentem desse modo, na medida em que o desejo de manutenção da vida acadêmica é diminuído pela falta de empatia do professor. Consequentemente, essa reflexão reforça a importância do letramento emocional (BARCELOS, 2015) em consonância com abordagens pedagógicas que busquem aprimorar as relações dentro da sala de aula, com destaque para a empatia (MERCER, 2016; PERON, 2021; OLIVEIRA, LEITE e COURA, 2021), para que o ensino possa ser mais dialogado, sem que os alunos sejam suprimidos por emoções de receio e julgamento, que, muitas vezes, podem silenciar a voz ativa dos estudantes no lugar de ensino.

Devido à pluralidade de experiências e a individualidade com a qual cada aluno e professor é atravessado, os colaboradores relatam experiências que diminuem e aumentam o engajamento deles no curso:

Excerto 21- **Clarice:** **alguns** professores eles/elas eram mais **sensíveis** em relação ao tempo né, **eles tinham essa noção** de que é **cansativo** você ficar na frente do computador por bastante tempo; e outros não, assim algumas vezes alguns até **extrapolavam** o tempo da aula e quando você **reclamava** falavam “ah, mas eu fico aqui na frente do computador o dia inteiro e não tem problema”. (Entrevista individual)

Nesse recorte, Clarice faz uma comparação da relação entre tipos de professores, que se diferenciavam no tratamento para com os alunos. Sobre o primeiro tipo, Clarice relata que alguns de seus professores eram mais sensíveis em relação ao tempo de tela das aulas síncronas, e a razão para agirem dessa forma era pelo fato de que “eles tinham essa noção” de que a demora frente ao computador é algo “cansativo”. Desse modo, compreendemos que eles eram mais empáticos, pois percebiam e entendiam como os outros (alunos) eram afetados pelo cansaço das telas.

Em contrapartida, a colaboradora relata que esse sentimento de empatia não acontecia com outros professores, pois eles extrapolavam o tempo da aula. Clarice ratifica essa relação pouco empática, ao assumir a voz de um de seus professores para exemplificar o tipo de resposta que ela recebia após reclamar do tempo diante da tela: “ah, mas eu fico aqui na frente do computador o dia inteiro e não tem problema”. A partir dessa situação, vale destacar que cada pessoa é tocada de forma diferente, pois se para o professor não há problema e não é atingido; o contrário não é válido para Clarice, que tinha sua potência de agir diminuída, se observamos como era afetada pelo cansaço que era perpassado por questões de saúde (vista e postura prejudicadas - cf. excerto 7).

Dessa maneira, é importante que as relações em sala de aula sejam estabelecidas de forma que haja empatia para com todos os participantes, incluindo suas diferenças, concordâncias, limitações e potencialidades, para que o processo de formação docente, seja ele remoto ou presencial, se configure como uma prática mais afetiva. Seguindo esse olhar, Breno e Clarice relatam

afetos e emoções que somaram positivamente às suas experiências no ensino remoto:

Excerto 22- Breno: olha, a **fácil comunicação** do professor com os alunos, tipo a RRR era **incrível** nesse quesito, **porque** ela exigia, na verdade ela nem **exigia**, a gente aluno sabe que tem a obrigação, de fazer as coisas que os professores passam, e ela simplesmente **não cobrava** isso porque **eu creio** que automaticamente é a **nossa obrigação** (...) e isso era **leve**, ela **não passava** uma **sobrecarga** muito grande de conteúdo por exemplo. (Entrevista individual).

No excerto de Breno, a fácil comunicação com uma de suas professoras foi um fator positivo que, acreditamos, melhorou sua relação com os conteúdos da disciplina. Breno descreve a professora como “incrível” no quesito comunicação, em razão da forma como ela lidava com a (não)exigência em relação às atividades e a sobrecarga de conteúdo. Ele ressalta que diferentemente de seus outros formadores, esta professora não cobrava a entrega das atividades e, utilizando uma modalização de valor psicológico “eu creio”, ele indica, no âmbito de suas capacidades internas, que acredita que essa cobrança explícita não é necessária, pois isso já é um dever do próprio estudante. Como consequência, o sentimento de não estar sendo cobrado ou sobrecarregado, somado a fácil comunicação com a docente, resultam na construção de uma relação formativa “leve”, nas palavras de Breno, o que acreditamos, contribuiu para que sua potência de agir como aluno fosse elevada.

Nessa perspectiva, é válido apresentar outras experiências que indicam a criação de uma rede de sustento na jornada de ensino remoto dos nossos colaboradores. Clarice declara:

Excerto-23 **Clarice**: eles pareciam ser **mais empáticos** sabe (professores que a ajudaram), quando eu falava que eu não tava **conseguindo** fazer alguma atividade, e eles... me **ajudavam**, no caso da EEE, ou ela me **dava um prazo** maior ou ela me ajudava, **esclarecia** mais as dúvidas, e no caso do PPP, ele **tentou** eu tava tendo dificuldade pra achar professor, né, pra o estágio e ele me **ajudou**, tava, é... **lutou** comigo pra arrumar professor e quando eu não consegui, ele mesmo tendo passado do prazo pra trancar a matéria, ele também tava **lutando** comigo pra que eu não perdesse a matéria sabe, pra **conseguir** trancar. (Conversa em grupo).

Nesse momento, Clarice fala de ações que nutriram sua experiência de ensino remoto, sinalizando que os professores empáticos, acabavam a ajudando. Importante também observar que Clarice faz uso de uma modalização

de valor pragmático para sustentar a finalidade de agir de seu professor, quando diz que “ele tentou” solucionar a falta de professores para estágio e “lutou” com ela para que não perdesse a disciplina, bem como quando a professora “deu um prazo” maior para que ela pudesse realizar sua atividade, tirou dúvidas. Desse modo, as ações descritas parecem indicar um sentimento de companheirismo, em especial quando Clarice fala que seu professor lutou junto com ela, adotando um sentido coletivo e se mostrando disponível diante da adversidade

Por conseguinte, observamos que práticas do letramento emocional, como a empatia em sala de aula, são benéficas para o aprendizado dos alunos, dado que possibilitam uma relação mais harmoniosa, de sustento. No caso de Clarice, compreendemos que a empatia de seus professores possibilitou um andaime emocional (BARCELOS, 2015), para que ela tirasse suas dúvidas, realizasse as atividades fora do prazo e não perdesse a disciplina.

Para mais, essa relação de afeto e cuidado que atravessam as telas e os microfones da sala de aula remota também é relatada por Breno, quando reflete sobre altos e baixos dos seus colegas e professores:

Excerto 24- **Breno**: quando a gente percebia que tinha algum aluno estava mais **calado**, que eu sou muito **perceptivo**, ou que a professora estava é... em um momento que não, que... o **tom de voz** dela mudava por exemplo, é, a gente perguntava “professora, olha tá tudo bem? aconteceu alguma coisa?” (...) e isso faz com que a pessoa **pense** “poxa, alguém perguntou se eu estou bem, então **alguém percebeu**, alguém pensou em mim”, sabe? (Entrevista individual)

Neste trecho, Breno demonstra como se dá a percepção das emoções em sala de aula, uma vez que podia notar se seus colegas ou a professora estava em um momento atípico, menos participativo, a partir de uma análise do tom de voz, que traduzia as emoções. Essa discussão dialoga com os estudos de Maturana (2001), Aragão (2018), Smolka (2016) e Clot (2017) de que as emoções influenciam nossas ações e podem ser vistas fisicamente, pois o corpo se expressa de forma diferente.

Outrossim, podemos inferir, a partir da fala de Breno, que existe um movimento de contágio emocional, de conexão e empatia com a professora, de saber como ela está, se está bem. Ao descrever como esse gesto de cuidado e de zelo afeta a docente ou outra pessoa, Breno utiliza uma modalização de valor psicológico narrando que esse gesto faz com que o outro “pense” que alguém o

percebeu em sala de aula, que alguém se importou, transmitindo uma ideia de pertencimento emocional (BARCELOS, 2015), na medida em que indica cuidado e acolhimento no espaço de formação.

À vista disso, podemos observar a importância dos pequenos gestos de empatia que constroem e ramificam as relações em sala de aula, visto que esses gestos fazem com que alunos e professores se sintam percebidos e cuidados pelo outro, reforçando a discussão de Dantas (2019), de que se somos parte de um coletivo, na mesma medida de que o coletivo também é uma parte nossa, e que precisamos ser responsáveis e cuidadosos uns com os outros. A reflexão também se relaciona com o pensamento de Freire (1996) de que a prática docente necessita ser permeada por amor.

Contudo, Breno se posiciona e retrata uma de suas experiências negativas no ensino remoto, advinda da falta de empatia de uma das suas professoras:

Excerto 25- **Breno**: um exemplo, a (professora) RRR sabe que tem gente que **trabalha** que como eu, que chegava tipo à noite e já ia direto para a aula então ela tinha essa **empatia imensa** conosco, coisa que no PLE, teve uma professora especificamente que eu... foi a **primeira** matéria assim que eu **desisti** na UFAL desde quando eu entrei **porque** eu **não** tava **conseguindo acompanhar**, ela passava assim, cinco **artigos** e dois **textos** de internet para ler em três dias. (Entrevista individual)

Nesse trecho, Breno faz um movimento de comparação ao modo como suas professoras estabelecem relação de empatia em sala de aula. Primeiramente, o estudante avalia que uma de suas professoras tinha “empatia imensa” com ele e seus colegas, uma vez que compreendia que “tem gente que trabalha” e chega à noite em casa para assistir às aulas da faculdade. Em contrapartida, o colaborador lança mão de uma das suas vivências negativas no ensino remoto.

Para tanto, o aluno profere que acabou desistindo de uma disciplina, algo inédito segundo Breno, “porque” (razões do agir) ele não estava “conseguindo acompanhar”, tendo em vista que a docente passava “cinco artigos e dois textos de internet” para serem lidos em três dias. Isto posto, podemos perceber que Breno teve sua potência de agir diminuída, uma vez que não conseguia contemplar as demandas e desistiu da disciplina. Nessa lógica, fica evidente

como os afetos se concretizam através das ações e são determinantes no processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, Breno, assim como outros alunos, têm que conciliar os estudos com o trabalho e/ou outras atividades essenciais, que acabam exigindo uma maior demanda física e mental, ficando mais suscetíveis a não conseguir seguir o fluxo das aulas e atividades, quando estas extrapolam seus limites individuais. Por essa razão, práticas de empatia Mercer (2016) são cada vez mais necessárias, para que possamos entender as vivências dentro e fora da sala de aula dos alunos e dos professores, para que seja possível a construção de relações e ambientes mais compreensivos.

Em resumo, feita a análise dos excertos nesta categoria à luz das dimensões do agir, percebemos que Clarice e Breno descrevem as relações no âmbito do ensino remoto com afetos/emoções capazes de diminuir a potência de agir dos colaboradores, como: falta de acolhimento em sala de aula, repreensão e rudeza na comunicação online, falta de empatia, barreira intelectual entre professor e aluno, receio e cansaço. Em outros momentos, a variação da força era aumentada, colaborando para a construção de uma rede sustento a partir de: boa comunicação, acolhimento, afetos alegres atrelados à preocupação, o cuidado para com os alunos e docentes, empatia, leveza e companheirismo.

A seguir, partimos para a terceira categoria temática de análise, em que iremos dissertar a respeito dos desafios da formação em tempo de pandemia.

4.3 A pandemia e seus efeitos: a formação em um contexto de sobrevivência

Na terceira categoria temática de análise, nos dedicamos à interpretação das falas dos colaboradores sobre afetos e emoções ligados à formação docente em um contexto pandêmico, marcado pela inovação, distanciamento, sobrecarga emocional e superação. De tal modo, considerando mudanças tão abruptas e severas na vida das pessoas, advindas dos efeitos da pandemia, Breno e Clarice avaliam a formação docente nesse cenário. Vejamos os excertos a seguir:

Excerto-26 **Clarice**: bom, hã... assim, eu **achei** que ia ser bem mais **difícil**, mas isso não quer dizer que foi **fácil**, mas eu **achei** que ia ser bem mais difícil. (Conversa em grupo)

Excerto-27 **Breno**: ó **POSITIVO** (em relação à formação docente em contexto de pandemia), **inovação**, a gente é, a gente como **ser humano** nós tivemos que nos **recriar** de **ideias**, de **pensamentos**, de **tudo** que nós tínhamos antes da pandemia. (Conversa em grupo)

Breno parte de uma ideia de mudança, em que o humano teve que recriar ideais e pensamentos que antes da pandemia não existiam. A forma como Breno descreve essa experiência marcada pela “inovação”, nos ajuda a compreender que o estado de pandemia afetou a todos e que houve uma necessidade de reinvenção, dado que as pessoas precisam continuar suas funções e suas vidas, apesar da pandemia, como ele e Clarice, que continuaram suas formações por meio do ensino remoto.

A voz de Clarice é marcada pelo uso do modalizador de valor psicológico “achei” para falar sobre seus pensamentos acerca de como seria o ensino remoto no contexto de pandemia, em que achou que seria “bem mais difícil”, mas que mesmo assim não foi fácil. Essa passagem nos permite refletir que a aluna foi atravessada pelas incertezas e dificuldades de um tempo pandêmico, as quais a fizeram projetar uma formação remota desafiante, indicando que a maneira como ela foi afetada pelo contexto da Covid-19 influenciou sua percepção do ensino que estava por vir.

No excerto a seguir, Breno também relata seus desafios em tempos de pandemia, descrevendo sobre a dinâmica entre as atividades acadêmicas e profissionais.

Excerto-28 **Breno**: realmente **querendo** ou não a gente fica **cansado** (...) o conjunto de tudo, né, **porque** como **eu tinha que atribuir trabalho e faculdade** então quando tinha algumas aulas que eu chegava à noite tipo “**broken**”, “**tired**”, então realmente tinha muito **cansaço mental**, o **desconforto**. (Entrevista individual).

Excerto 29 **Breno**: ela passava assim, cinco artigos e dois textos de internet para ler em três dias (...) eu até **entendo** a professora **porque** ela pode **pensar** o seguinte, ah a gente tá numa **pandemia** então **ninguém** tá **saindo** por exemplo, né? (...) se eu ficasse tipo, **só** dentro de casa, fazendo isso (estudando) eu **acho que daria** conta sim; entretanto, **infelizmente**, eu não (posso) me dar esse **luxo** de ficar dentro de casa, na verdade eu nem tive quarentena, por exemplo na pandemia, porque meu **trabalho** é **essencial**, a empresa que eu trabalho, então... **eu tive** que trabalhar, entendeu? Não

reduziu carga horária para mim, para mim **nada mudou**, nesse quesito (...) (Entrevista individual).

Breno fala que fica cansado e que não há escolha em relação a isso, dado que querendo ou não essa seria uma realidade. Ele apresenta as razões do seu cansaço “porque como eu tinha de atribuir trabalho e faculdade” e afirma que nas aulas à noite, chegava “broken” (quebrado), “tired” (cansado), e que por isso sente muito “cansaço mental” e “desconforto”. Nessa discussão, frisamos que conciliar trabalho e universidade é algo que exige esforço dos graduandos, independente do contexto em que estão inseridos, mas acreditamos que a pandemia e o ensino remoto podem ter aumentado o cansaço proveniente dessa dinâmica, pois era um cenário novo, com novas demandas e cuidados diante de um vírus letal.

Ainda sobre a relação entre trabalho e universidade durante o distanciamento social da Covid-19, Breno relata no excerto 29 que uma professora passava muitos textos para leitura e faz o uso da expressão do tipo explicativo para mencionar as razões pelas quais a docente agia assim “porque ela pode pensar” que com a pandemia “ninguém tá saindo” de casa e, por isso, ele e seus colegas talvez tivessem mais tempo para realizar as leituras. Nesse sentido, Breno acredita que ficar em casa seria um recurso que ajudaria no desempenho das leituras: “eu acho que daria conta sim”, mas lamenta que “infelizmente” não é um “luxo” que ele pode se dar: “eu tive que trabalhar”.

Assim, Breno nos apresenta a realidade de trabalhadores de serviços essenciais⁴, que durante as medidas de enfrentamento da Covid-19 (BRASIL, 2020), não faziam parte do grupo de pessoas que deveriam ficar em casa, seguindo recomendações⁵ de distanciamento social. Breno ressalta que nessa condição, ele teve que trabalhar sem redução de carga horária e dar conta dos seus estudos mesmo diante da pandemia.

⁴ Breno trabalhava como operador de telemarketing até o presente estudo, função que fazia parte dos serviços essenciais, junto aos: trabalhadores da saúde, segurança, call centers, transportes dentre outros (BRASIL, 2020).

⁵ A recomendação do Ministério da Saúde nº 036, de 11 de maio de 2020, orientava o distanciamento social e a “suspensão de todas as atividades não essenciais à manutenção da vida e da saúde, apenas autorizando o funcionamento dos serviços considerados essenciais, por sua natureza” (BRASIL, 2020).

Isto posto, podemos inferir que a potência de agir de Breno, como estudante, é diminuída, pois compreendemos a partir de Vygotsky (2004 [1934]) apud DANTAS, 2019) que as emoções preparam o corpo para ação, e o cansaço e desconforto sentidos por Breno guiavam seu agir, diminuindo seu desempenho nas aulas, uma vez que ele não conseguia dar conta das leituras e acabou desistindo da disciplina, como discutimos no excerto 25.

Clarice também discorre sobre desconfortos no ensino remoto em contexto de pandemia, como vemos a seguir:

Excerto-30 **Clarice**: o **desconforto** que eu tive, é que às vezes eu **sentia** essa **falta de ter esse contato** com os meus **colegas** e com os **professores** de forma mais **direta**, que às vezes você **precisa** conversar com eles, eles demoram **mil anos** pra responder, ou **saudades** mesmo também. (Entrevista individual)

Ao fazer uso de um modalizador de valor psicológico "eu sentia falta", a colaboradora faz a costura do "desconforto" vivenciado por ela em razão das emoções que a atravessam e constituem o ensino tecido por telas. Dessa forma, Clarice verbaliza que sente saudades e falta de "ter contato" com colegas e professores de maneira mais direta, para que não precisasse demorar "mil anos" para ter respostas dos seus formadores.

Nesse movimento, entendemos que Clarice sente falta das aulas presenciais, em que podia fazer perguntas e obter as respostas na hora conforme relatou na conversa com o Breno (cf. excerto 14) e que discutimos na seção anterior. É interessante ressaltar a força desse afeto na formação de Clarice, uma vez que ela textualiza nos dois momentos de geração de dados (entrevista individual e conversa em grupo) e, no excerto acima, ela intensifica o tempo de espera pelas respostas para "mil anos".

Nesse cenário, recuperamos que com os protocolos de segurança contra a Covid-19, os alunos tiveram que se contentar com o contato via câmeras e microfones, sem que pudessem tocar, ver, conversar e escutar seus colegas e professores fisicamente, resultando em um cenário de saudade e de falta, que diminui a potência de agir dos alunos, ocasionando desconforto. Portanto, acreditamos que esse desconforto relatado por Clarice, é uma realidade vivenciada principalmente pelos graduandos, que já estavam habituados com

uma formação docente presencial e, assim, comparavam o passado com a situação em curso.

Esse movimento de volta ao passado e de saudades, fica ainda mais perceptível no excerto a seguir:

Excerto 31- **Clarice**: assim (...) a única coisa que eu **senti** mais (...) que eu senti mais **diferença**, foi a **saudade** mesmo, **porque** eu sempre **saía com as minhas colegas** lá a gente sempre andava **junto** pela UFAL, quando a gente saía ou quando a aula acabava mais cedo a gente ficava **conversando** e agora teve mais esse distanciamento né, **quase nunca** se fala. (Entrevista individual)

Aqui, a estudante explica a forma como é impactada pelas aulas remotas e as razões do seu agir diante o distanciamento social. Clarice declara que o que mais sentiu diferença entre a formação presencial e a remota foi a saudade dos colegas e faz uso da expressão de tipo explicativo “porque” para fundar os motivos desse agir atravessado por saudades, afirmando que saía com suas colegas e quando as aulas acabavam cedo ficavam conversando, mas que agora, por causa do distanciamento, quase nunca se falam.

À luz dos estudos sobre afetos e emoções (BARCELOS, 2015; SMOLKA, 2016) compreendemos que a relação com os colegas, o andar junto e as conversas nos corredores antes e depois das aulas, podem promover vínculos afetivos, de cuidado e pertencimento emocional fazendo com que o graduando se sinta mais acolhido para aprender (BARCELOS, 2015). Essa relação, de acordo com Clarice, fica fragilizada no ensino remoto pois ela “quase nunca” fala com colegas e, assim, a saudade se faz presente.

Além da saudade, a sala de aula remota é permeada por afetos e emoções que englobam a situação pandêmica e sócio-política que estamos vivendo, como visualizamos no excerto:

Excerto-32 **Breno**: eu **acho** que uma **emoção** (na sala de aula) **muito presente** é a **revolta** (...) revolta das **pessoas**, revolta com a **situação atual**, revolta com o **presidente**, revolta com o **governo**, revolta com... a situação no geral (...) mas ao mesmo tempo que tem revolta, **também** tinha é, **um pouco** de **alegria** né, de as pessoas **conseguirem** é ter aula, tinha também o **sentimento** é, que era **nítido** também, querendo ou não de **perda** né, **porque a gente** realmente tem uma **perda** não só de todas as **pessoas** que **passed away**, mas de **tempo** (...) você não consegue **recuperar** o tempo, isso é um fato. (Conversa em grupo)

Breno, ao ser questionado sobre as emoções que permeavam a sua formação docente, faz uso da modalização de valor psicológico “acho” para poder exteriorizar emoções que aumentam e diminuem sua potência de agir (SPINOZA, 2009). De início, o discente sinaliza a “revolta” como uma das emoções mais vividas pelas pessoas, dado a revolta com a situação atual, com o governo desastroso do presidente Jair Messias Bolsonaro. A partir disso podemos inferir que Breno lê o mundo emocionalmente levando em consideração seu contexto social, que no momento era atravessado pela revolta das pessoas.

A partir disso, podemos relacionar as emoções de Breno como um reflexo da situação do Brasil em face à pandemia do coronavírus, pois o Brasil acumulou o total de 654.086 óbitos por Covid-19 até o fim de 2021 desde o início da pandemia segundo site do ministério da saúde (BRASIL, 2022), e, além disso, o país presenciou a instauração de uma comissão parlamentar de inquérito do senado (BRASIL, 2021), para investigar as ações e omissões do governo federal no enfrentamento da pandemia, com possíveis irregularidades como fraudes, desvios e outras ações ilícitas. Logo, esse cenário caótico e avassalador pode ter corroborado para o sentimento de revolta apresentado por Breno.

Para além da revolta, nosso colaborador descreve que a sua formação era permeada por afetos alegres, visto que “as pessoas” conseguiam ter aula mesmo diante da pandemia. De forma também coletiva “a gente”, Breno relata que o sentimento de perda também é nítido, e justifica os motivos desse sentimento, a partir das pessoas que faleceram (passed away) durante a pandemia e do tempo que se esvai em sua percepção.

Ao responder ao mesmo questionamento sobre emoções na sala de aula remota, Clarice apresenta a preocupação como sendo mais presente:

Excerto-33 **Clarice: preocupação eu acho (...)** por causa da **pandemia** assim, de forma geral, **preocupação com tudo** né, **porque** às vezes eu **não conseguia** me **concentrar**, há... e também preocupação com os **colegas**, eu acho que por exemplo, tinham alguns **parentes** de **professores** que estavam **doentes**, **professores** que estavam doentes, **colegas** estavam doentes. (Conversa em grupo)

Nesse fragmento, Clarice mobiliza seus recursos internos para o agir, expressando, por meio de uma modalização de valor psicológico “eu acho”, sua

“preocupação” diante dos efeitos da pandemia. Ela aponta a pandemia de forma geral como sendo a causa de sua preocupação e explica as razões “porque” se sente assim, como a falta de concentração para estudar e a preocupação com colegas e professores. Ademais, nossa colaboradora exemplifica uma situação atrelada com o contexto no qual se encontra, em que os professores, parentes de professores e colegas estavam doentes (possivelmente com Covid-19).

Em razão disso, interpretamos que Clarice vive um movimento de contágio emocional (BARCELOS, 2015), sentindo e se conectando com emoções que atravessam as pessoas à sua volta, sinalizando um movimento de empatia (MERCER, 2016; SIMONS; SMITS, 2021) com o estado de saúde dos colegas, professores e familiares. Além disso, compreendemos que a preocupação se instaura em sua potência de agir de tal modo que ela, às vezes, não conseguia se concentrar. Esse efeito pode ser entendido a partir da perspectiva de Clot (2017) de que as emoções se traduzem e são liberadas através do corpo; no caso da colaboradora, afetando sua concentração. Dessa maneira, entendemos que a fala de Clarice reafirma como a pandemia afetou a potência de agir dos graduandos no ensino remoto.

Portanto, deduzimos que a pandemia e o ensino remoto se envolveram de maneira inseparável. Essa suposição se fortalece a partir do excerto:

Excerto 34- **Breno**: eu **acho** que tudo se **envolve** na pandemia, não tem como **fugir**, a gente vai **rodar**, rodar, rodar e vai bater no **mesmo tema**, foi por **conta dela** que a gente **tá nisso**. É, vamos supor que você tá numa **matéria** e você fala “ah é”, sei lá, vamos supor que a gente tá falando sobre letramento emocional (...) certo? e você diz que **realmente** tá com um **sentimento de tristeza** por conta que fulano, ciclano, você **viu familiares próximos** ou **colegas** próximos, estarem no **hospital entubados** ou **faleceram**, isso **gera** uma **tristeza**, uma **solidão** grande (...) **até pra pessoa** que realmente **não** tá tipo ali **presente**, mas **sente** (a perda), de uma forma ou outra você sente isso, e **querendo ou não, sempre** tinha alguma aula que é, que **tinha** que **comentar** sobre que não tem como passar uma **fita em branco**, um pano sobre isso (...) lembrando que **não era** um **sentimento** que fica durante a **aula toda**, tá? Sentimento de **tristeza, solidão** e tal, é... são **momentos** assim pequenos, **mas** que realmente são **reais**. (Conversa em grupo)

Ainda discutindo sobre as emoções que perpassam a sua formação, Breno busca um entendimento no âmbito das suas capacidades internas “eu acho que tudo se envolve na pandemia” e textualiza que não temos como “fugir” desse entrelaçamento entre formação docente, emoções e pandemia, visto que é por conta da pandemia que estamos vivendo um ensino remoto. Entendemos,

ainda, que o colaborador transmite uma concepção cíclica e repetitiva “a gente vai rodar, rodar, rodar e vai bater no mesmo tema”.

No desenrolar, Breno exemplifica como a pandemia chega ao debate em sala de aula. O colaborador diz que em uma matéria da universidade ele, seus colegas e o professor (a gente) estão falando sobre letramento emocional e alguém comenta que está com sentimento de tristeza por conta de outra pessoa e/ou que vê familiares ou colegas próximos estarem no hospital entubados ou até mesmo falecerem, o que acaba gerando tristeza e solidão. Ademais, o nosso colaborador relata que ser afetado em sala de aula não é opção, e que não há como “passar uma fita em branco, um pano” nas perdas e dores que as pessoas estão vivendo em decorrência da Covid-19.

Assim, percebemos novamente que o contágio emocional e a empatia (BARCELOS, 2015) se fazem presentes na formação remota dos nossos colaboradores, uma vez que Breno e seus colegas e professores, por meio de comentários durante as aulas, se conectam com as emoções uns dos outros, reforçando o entendimento de que a teia dos afetos em sala de aula é uma unidade coletiva (DANTAS, 2019), em que o coletivo afeta o individual, na medida em que o individual afeta o coletivo.

Breno lembra, ainda, que os sentimentos de tristeza e solidão não ficavam durante a aula toda, e que apesar de serem momentos pequenos, “são realmente reais”, isto é, fazem diferença e afetam a potência de agir dos envolvidos. Na sequência da conversa em grupo com os colaboradores, pedimos que escolhessem uma emoção que pudesse representar a experiência deles no ensino remoto. Em resposta:

Excerto 35- **Breno**: pra **mim**, eu **acho** que a palavra seria **superação** (...) seria superação, não, **não** que “**aí, venci**” não, **nada a ver** com isso, mas de pra mim né, no caso, como meu **trabalho** tava **me sugando muito** eu **não** tinha **força de vontade** assim, em nada, não é força de vontade, é que minha **mente cansava**, então você ficava de sete da manhã até seis da noite, o horário que eu trabalho, tá (...) e aí eu **tinha** que chegar e dar **conta** de **faculdade**, de conseguir dar **atenção** pra **minha avó**, de **ter que escutar amigos**, de **ter que falar** com **meu namorado**, de **ter que ter uma vida social**, é **difícil** (...) a gente é... brinca assim “ah como a pessoa tá fazendo isso?” mas **cansa**, então pra mim foi algo de superação, **consegui superar meus limites** cada dia mais. (Conversa em grupo)

Breno expõe sua percepção mobilizando recursos internos para o agir “eu acho que seria superação”, na escolha da palavra que melhor representaria sua formação docente no contexto de pandemia. Posteriormente, ele verbaliza as razões que justificam a escolha pela superação, pois o trabalho estava “sugando muito”, sua “mente cansava” e ele “tinha que chegar e dar conta da faculdade”. Além disso, ele tinha que dar atenção a sua avó, escutar amigos, falar com o namorado e ter uma vida social.

Assim, Breno avalia que lidar com as atribuições que tinha como empregado, aluno, neto, amigo e namorado é algo “difícil”, que “cansa” e, por conseguinte, pode diminuir sua força de agir diante das demandas da universidade. Nesse contexto, ele indica capacidades internas para o agir, sinalizando talvez que encontrou um caminho “eu consegui superar meus limites”.

Em seguida, Clarice também verbaliza o aspecto afetivo mais representativo da sua vivência como graduanda no ensino remoto.

Excerto 36- **Clarice**: talvez **gratidão**, **apesar** das **dificuldades**, de algumas dificuldades, a gente **conseguiu** chegar no **final** e mesmo que **algumas coisas** tenham sido **difíceis de fixar**, a gente acaba **aprendendo** uma coisa ou outra, a gente acaba, hã... **descobrimos mais**, hum... e assim, mesmo nesse **mundo** tão **caótico** que a gente tá, mundo **acabando**, tanta gente, **indo embora**, a gente **sobreviveu** e tá **levando a vida**. Então, **gratidão por tudo**. (Conversa em grupo).

A colaboradora declara que a palavra “gratidão” talvez a represente, diante do ato de conseguir sobreviver e levar a vida. A discente pontua que apesar das “dificuldades” de um mundo caótico, com pessoas “indo embora” (morrendo), “a gente conseguiu”, isto é, ela e seus colegas acabaram “aprendendo” e “descobrimos mais”. Percebemos que a fala de Clarice dialoga com a de Breno no excerto anterior, pois ambas demonstram a capacidade de superação e aprendizagem dos graduandos diante das dificuldades enfrentadas. Para além das aprendizagens no âmbito da formação docente, Clarice diz que sobreviveu diante de uma pandemia que já ceifou milhões de vidas em todo o mundo⁶ e, por isso, “gratidão por tudo”.

⁶ O mundo atingiu em 7 de março de 2022, a marca de mais de 6 milhões de mortes por COVID-19 desde o início da pandemia. O Brasil ocupa o segundo lugar, contabilizando 652.207 números de óbitos pela doença.

Desse modo, Clarice nos traz a reflexão sobre a gratidão como um aspecto emocional que permeia seu contexto de formação no ensino remoto. Essa discussão retoma os estudos de Kukulska-Hulme et al. (2021) de que a gratidão, principalmente em tempos de adversidade, auxilia na construção da resiliência dos estudantes ao enfrentarem dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, além de contribuir para o foco e o engajamento com conteúdo e melhorar a relação com colegas e professores, como discutimos anteriormente (cf. pág 21). Desse modo, compreendemos que o registro de Clarice acerca da gratidão como representativa da sua formação docente, indica a força que esse aspecto emocional teve na sua "sobrevivência" e na sua potência de agir como graduanda, em um contexto adverso de pandemia.

Em suma, a partir da análise dos trechos nesta seção, identificamos que Clarice e Breno, ao relatar razões, intenções e recursos que tecem o campo dos afetos de seu agir, no ensino remoto em contexto de pandemia, apresentam afetos/emoções que diminuem sua potência de agir: cansaço mental, desconforto, saudades (dos colegas e professores), revolta, coisas negativas (acontecimentos da pandemia), perda por pessoas que faleceram, perda de tempo, preocupação (pelas pessoas doentes), falta de concentração, tristeza e solidão; em contrapartida, expressam afetos/emoções que aumentaram a potência de agir: inovação (recriar ideias e encarar a pandemia), sobrevivência, reinvenção, empatia, realização, alegria, superação e gratidão.

Finalizando o capítulo de análise, apresentamos, em seguida, as considerações finais do presente estudo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente estudo, conseguimos atingir o objetivo de investigar o papel dos afetos no processo de formação docente no contexto de aulas remotas, partindo da análise das releituras das experiências dos graduandos do curso de licenciatura em Letras-Inglês, no contexto de pandemia do novo coronavírus (SarsCoV-2). Dessa forma, recuperamos as perguntas de pesquisa e sintetizamos os resultados encontrados ao longo da nossa investigação:

1. Quais afetos e emoções tecem os processos de formação docente remota de graduandos do curso de Letras-Inglês?

As falas de Breno e Clarice indicam que o ensino remoto é um espaço construído por aspectos afetivos que envolvem:

- dispersão, constrangimento, procrastinação, chateação e desconforto, referentes ao ensino remoto, ao espaço doméstico e laboral e ao uso da tecnologia;
- afetos alegres pela construção de novos saberes tecnológicos;
- Falta de acolhimento e empatia, repreensão, receio, cansaço e barreira intelectual entre professor e aluno, advindos das relações com seus professores em sala de aula remota;
- acolhimento, preocupação e cuidado um com o outro, reciprocidade, empatia, afetividade, leveza e companheirismo, no tocante às relações que se estabeleciam entre alunos e entre alunos e professores,
- cansaço mental, desconforto, saudades, revolta, perda de pessoas, perda de tempo, falta de concentração, tristeza e solidão, ao vivenciar o ensino remoto em um tempo pandêmico,
- inovação, sobrevivência, reinvenção, empatia, realização, alegria, superação e gratidão, ao falarem sobre aprendizagens e sobrevivências diante da pandemia.

Posto esses resultados, observamos que a sala de aula remota é um ambiente tecido por diversos tipos de afetos e emoções, que são difundidos em diferentes instâncias do processo de formação, como nas relações com colegas

e professores e com o espaço físico para estudar, no contato com as novas tecnologias e na adversidade pandêmica que transformou a vida das pessoas.

Nessa perspectiva, sintetizamos os impactos desses afetos e emoções na formação dos futuros professores, a partir da segunda questão de pesquisa:

2. Quais os efeitos e a importância dos afetos e emoções na formação docente destes dois graduandos?

A fala dos colaboradores corroboram o entendimento de que os afetos e as emoções são fatores que interferem na potência de agir dos alunos, aumentando ou diminuindo, visto que

- Clarice se retrai e deixa de fazer perguntas aos professores por receio de julgamentos e represálias e não consegue efetivar uma comunicação mais direta com os docentes que eram rudes e a ignoravam.
- Clarice tem sua saúde física (coluna e vista) prejudicada pelos longos períodos na frente do computador e com isso gerava desconforto;
- Breno desiste de uma disciplina por consequência de sobrecarga de atividades internas e externas à universidade;
- Breno e Clarice tem sua potência de agir diminuída em decorrência das adversidades do contexto de pandemia, como ao ouvir colegas que estão doentes ou que sofreram perdas de familiares;
- Clarice sente falta e saudade de suas amigas e de sua rotina presencial, em que costumava andar pelo campus da faculdade e conversava com colegas;
- Breno se sente mais preparado para, futuramente, ministrar aulas online, depois da experiência no ensino remoto;
- Clarice e Breno sentiam acolhimento e empatia por outros professores, e isso fazia com que os estudos fossem algo leve e bom;
- Clarice e Breno conseguem vencer seus limites, sobreviver, atravessar o período pandêmico e continuar suas formações com alegria e gratidão.

Assim, podemos afirmar que os afetos e as emoções que constituem a formação docente remota podem ser desencadeados, vivenciados, compreendidos e gerenciados de forma única pelos participantes do processo

de ensino-aprendizagem, visto que cada um tem suas singularidades e suas próprias perspectivas sobre a experiência de formação no ensino remoto.

Além disto, percebemos que o aspecto afetivo mais presente na fala dos colaboradores foi a empatia e quando presente nas relações criava redes de sustento, elevando a força de agir de Breno e Clarice, mas quando ausente diminua a potência de agir dos graduandos, fragilizando sua formação docente. Outrossim, nossos colaboradores indicam que a pandemia foi determinante em todos os cenários do ensino remoto, uma relação indissociável de perdas e aprendizagens, de revolta e gratidão.

Destarte, acreditamos que o presente estudo apresenta contribuições pedagógicas, acadêmicas e sociais, na medida em que compartilha vozes e experiências reais de licenciandos e provoca reflexões sobre o modo como os afetos e as emoções constroem a formação docente remota. Esta pesquisa também sinaliza para implicações para a formação docente, ao provocar docentes e discentes que são e serão futuros professores, na busca por um ensino mais afetivo, beneficiando, por conseguinte, a sociedade.

Sobre as limitações e perspectivas deste estudo, pontuamos que poderia ter sido mais enriquecedor se pudessemos contemplar a fala dos professores formadores, a respeito dos afetos na sala de aula remota do curso de Letras- Inglês. À vista disso, pesquisas futuras podem ser desenvolvidas nessa perspectiva, assim como investigações a respeito de práticas e materiais pedagógicos que visem, com o letramento emocional, estabelecer um ensino acolhedor.

Não obstante, em primeira pessoa, pontuo como transformadora a experiência de planejamento, desenvolvimento e escrita do presente trabalho de conclusão de curso. Como aluno, professor e pesquisador, pude me sentir representado a partir das experiências relatadas por Breno e Clarice, pois tivemos que enfrentar um período repleto de mudanças e adaptações que transformou nossas vidas, em que o medo, a ansiedade e outras angústias testaram os nossos limites, em um período pandêmico.

Além disso, perceber, com base nas análises, a forma como afetamos e somos afetados em sala de aula, me deixará mais atento quanto aos cuidados e

potencialidades em minha prática de professor de inglês, para que eu possa proporcionar um ensino mais afetivo, alegre e cuidadoso aos meus alunos. Por fim, quero destacar a grande soma que a realização deste estudo tem para minha formação como pesquisador, uma vez que foi uma experiência enriquecedora em vários aspectos, principalmente no contato com os colaboradores e nas reflexões construtivas que transformaram e ampliaram minha percepção do que é executar uma pesquisa.

Desse modo, diante das dificuldades e dos esforços que tive que enfrentar em minha trajetória até a conclusão deste trabalho, finalizo minha fala expondo minha gratidão por ter conseguido realizar tal feito.

“/.../ consegui superar meus limites cada dia mais...”

*“/.../ a gente sobreviveu e está levando a vida, então, gratidão por
tudo...”*

Breno e Clarice, respectivamente.

6. REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, A; GONÇALVES, T; BANDEIRA, M. **A formação inicial de professores**: os impactos do ensino remoto em contexto de pandemia na região Amazônica. Revista de educação a distância, 2020, v.7, n.2, 104-123, dez 2020. Disponível

em:<<https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/639>>.

Acesso em: 22 março 2022.

ARAGÃO, R. C. **São as histórias que nos dizem mais**: emoção, reflexão e ação na sala de aula. 2007. 276f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/ALDR-6YPR88>. Acesso em: 22, março 2022.

ARAGÃO, R. C. Emoções e ações de professores ao falar inglês no WhatsApp. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 17, n.1, p. 83-112, 2017. Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S198463982017000100083&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 04 maio 2021.

ARAGÃO, R. C.; DIAS, I. A. F. Tecnologias digitais, biologia do conhecer e pesquisa-ação no ensino de línguas. **Texto Livre**, Belo Horizonte-MG, v. 11, n. 2, p. 135–159, 2018. DOI: 10.17851/1983-3652.11.2.135-159. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/16797>>. Acesso em: 20 mar. 2022.

ARAÚJO, G. H. C. **Normalizar para agir ou agir para normalizar?** Movimentos para uma compreensão do agir docente à distância. 140 f. linguística aplicada- Universidade Federal de João Pessoa, João Pessoa, 2020. Disponível:

<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/18428?locale=pt_BR> .

Acesso: 20 mar. 2022

BARCELOS, A. Toldo, C. & Sturm, L. (Orgs.). Letramento emocional no ensino de línguas. In: Cláudia Toldo, Luciane Sturm (orgs). **Letramento**: práticas de leitura e escrita. Campinas: Pontes, 2015, p. 65-78. Disponível em:

<https://www.academia.edu/24822113/Letramento_emocional_no_ensino_de_l%C3%ADnguas>.

BRASIL, 2020. Ministério da saúde. Casa civil. **Conselho nacional de segurança**. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/recomendacoes-cns/recomendacoes-2020/1163-recomendac-a-o-n-036-de-11-de-maio-de-2020>>. Acesso em: 20/03/2022.

BRASIL, 2020. Ministério da Saúde. **Painel Coronavírus**. Disponível em: <<https://covid.saude.gov.br/>>. Acesso em: 20/03/2022.

BRASIL, 2022.. Senado Federal. **CPI da pandemia**. Disponível em: <<https://legis.senado.leg.br/comissoes/comissao?codcol=2441>>. Acesso em: 15/03/2022.

BRONCKART, J. P. A linguagem no centro dos sistemas que constituem o ser humano. In: WITTKE, C. I. (Org.). **Gêneros textuais: perspectivas teóricas e práticas**. Pelotas, RS: Editora UFPEL, 2012. Disponível em:< <https://wp.ufpel.edu.br/cadernodeletras/files/2014/01/Caderno-de-Letras-18-vers%C3%A3o-final.pdf>>. Acesso em: 29 abr. 2021.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

Clot, Y. L'affectivité en activité. In, sous la direction de J.M. Barbier & M. Durand, **Encyclopédie de l'analyse des activités**. Paris : PUF. 2017.

CRISTOVÃO, V. L. L. Interacionismo Sociodiscursivo (ISD): quadro teórico-metodológico para estudos da linguagem. In: CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **Estudos da Linguagem à luz do Interacionismo Sociodiscursivo**. Londrina: UEL, 2009.

DANTAS, R. **As metamorfoses da formação: experiência com alunos com deficiência e desenvolvimento profissional ético**. 2019. 1-196. Linguística aplicada- Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa- Paraíba, 2019.

DIONÍSIO, A. P. Análise da Conversação. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). **Introdução à linguística**. São Paulo: Cortez, v. 2, 2001. p. 69-100.

FERREIRA, Á lima; BURLAMAQUI, A. R. S. S. **Formação Continuada: Concepções dos professores Cursistas que atuam no Ensino Médio**. V congresso sobre Tecnologias na Educação (Ctrl+E 2020), João pessoa, p. (1-10), agosto, 2020. Disponível: <https://sol.sbc.org.br/index.php/ctrl/article/view/11388>. Acesso em: 16 dez 2021.

FERREIRA, Á e Lima; GOMES, A. V. S; BRAGA, B. P.; BARACHO, L. C. A.; VIEIRA, M. C. L. de. BRITO, M. C. C.; MACHADO, Y. S. R. **Sala de aula invertida: Uma proposta de inovação metodológica na formação de professores**. Anais do III Congresso sobre Tecnologias na Educação, Fortaleza, 2018.

FERREIRA, F. M. **Emoções de professores de inglês sobre políticas linguísticas de ensino nas escolas públicas**. 2017. Minas Gerais. 111. Linguística. Universidade Federal de Viçosa, 2017.

FILHO, C. L; SILVA, Humberto V. A. **Ensino remoto e formação de professores: um estudo com os licenciados de pedagogia**. Pensar Acadêmico, Manhauçu, v. 18, n.5, p. 909-922, dezembro, número especial, 2020. Disponível em: <http://pensaracademico.faciq.edu.br/index.php/pensaracademico/article/view/2438>. Acesso em: 12 mai 2021.

FLICK, U. Pesquisa qualitativa: por que e como fazê-la. In: FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. Ed. Porto alegre: Artmed, 2009. P. 20-49.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

G1. **Mais de 6 milhões de pessoas morreram de Covid-19 no mundo, diz levantamento.** 2022. Disponível: <<https://g1.globo.com/saude/coronavirus/noticia/2022/03/07/mundo-ultrapassa-6-milhoes-de-mortes-por-covid-19-diz-universidade.ghtml>> Acesso em: 20 mar 2022.

HADFIEL, J. et al. **Working with emotional intelligence.** New York: Bantam Books, 1998.

IAFELICE, H. **Educação e teoria dos afectos de Spinoza à luz da leitura de Gilles Deleuze.** Da consciência moral à existência ética. 2013. 1-89. Filosofia-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/11634>>. Acesso: 23 mar 2022.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

KUJULSKA-HULME, A. Et al. **Innovating Pedagogy 2021: exploring new forms of teaching, learning and assessment, to guide educators and policy makers.** United Kingdom: The Open University, 2021.

MACHADO, A. R.; BRONCKART, J. P. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In: 181 CRISTOVÃO, V. L.; ABREU-TARDELLI, L.S. (Orgs.). **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva.** São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

MATURANA, H.; VARELA, F. **A Árvore do Conhecimento.** São Paulo: Palas Athena, 2001. Disponível em : <http://materiaedeapoioaotcc.pbworks.com/f/Arvore+do+Conhecimento+Maturana+e+Varela.pdf>. Acesso em: 23 mar 2022.

MERCER, S. "3 Seeing the World Through Your Eyes: Empathy in Language Learning and Teaching". *Positive Psychology in SLA*, editado por Peter D. MacIntyre, Tammy Gregersen e Sarah Mercer, Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, 2016, p.91-111. Disponível em: <<https://doi.org/10.21832/9781783095360-004>>. Acesso em: 23 mar 2022

MICCOLI, L. **Ensino e aprendizagem de inglês: experiências, desafios e possibilidades.** Campinas: Pontes Editores, 2010.

MILLER, Í. K. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: MOITA LOPES, L.P. **Linguística aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani.** São Paulo: Parábola editorial, 2013.

MOITA L, L. P. Por uma linguística aplicada indisciplinar. 1. Ed. São Paulo: **parábola editorial**, julho de 2006.

OLIVEIRA, A. C. T, LEITE, P. M.C. C. COURA, F. L. "A pandemia nos pegou totalmente desprevenidos": o trabalho emocional de professores de inglês do ensino privado. In: **Pensares em Revista.** n. 23, p. 97-118, 2021. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/60570>>. Acesso em: 22 fev 2022.

PERON, V. **A relação entre as crenças, emoções e ações de uma professora de inglês em tempos de pandemia.** 2021. Programa de Pós-Graduação em Letras - Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais Viçosa, 2021. Disponível em <<https://www.locus.ufv.br/handle/123456789/28202>>. Acesso em: 22 fev 2022.

SIMONS, M.; SMITS, T. F.H. **Language education and emotions: Research into emotions and language learners, language teacher and educational processes.** London e New York: routledge, 2021. Disponível em: <<https://www.routledge.com/Language-Education-and-Emotions-Research-into-Emotions-and-Language-Learners/Simons-Smits/p/book/9780367894863#:~:text=Language%20Education%20and%20Emotions%20presents,from%20all%20over%20the%20world.>> Acesso em: 20 mar 2022.

SMOLKA, A. L. B. A dinâmica afetiva no desenvolvimento humano: esforços de compreensão e conceitualização. In: BANKS-LEITE, L. et al. (Orgs.). **Diálogos na perspectiva histórico-cultural: interlocuções com a clínica da atividade.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

SOARES, M. **Novas práticas de leitura e escrita: Letramento na cibercultura.** Educ. Soc., Campinas, v.23, n.81, p.143-160, dez. 2002.

SPINOZA, B. **Ética.** 3.ed. Trad. Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: autêntica editora, 2009. Disponível em: <https://www.academia.edu/37558151/%C3%89tica_Spinoza_Tradu%C3%A7%C3%A3o_de_Tomaz_Tadeu_pdf>. Acesso em: 23 mar de 2022.

STRIQUER, M. O método de análise de textos desenvolvido pelo Interacionismo Sociodiscursivo. **Eutomia**, Recife, 14, p. 313-334, Dez, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/523>. Acesso em: 27 abril 2021.

Painel C. Ministério da Saúde, 2022. Disponível em: <<https://covid.saude.gov.br/>>. Acesso em: 15 mar 2022.

UFAL. **Proford planeja cursos de formação para docentes se adaptarem ao virtual.** 2020 Disponível em: <<https://ufal.br/ufal/noticias/2020/9/proford-planeja-cursos-de-formacao-para-docentes-se-adaptarem-ao-ambiente-virtual>>. Acesso em: 20 Mar 2022.

UFAL. **Resolução 38/2020-CONSUNI/UFAL.** 11 de setembro de 2020. Disponível em: <https://ufal.br/estudante/graduacao/calendario-academico/periodo-letivo-excepcional-ple-2020/resolucao-n-36-2020-consuni.pdf/view>. Acesso em: 22 Mar 2022.

7. APÊNDICES

7.1 Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa Formação docente e afetividade: uma relação atravessada pela distância, dos pesquisadores Janderson Eduardo da Silva e Rosycléa Dantas Silva (orientadora). A seguir, as informações do projeto de pesquisa com relação a sua participação neste projeto:

1. O estudo se destina a investigar os efeitos e a importância dos afetos no processo de formação docente no contexto de aulas remotas.
2. A importância deste estudo é a de contribuir ao meio acadêmico entre professores, alunos, e os que fazem parte do processo de ensino e aprendizagem, trazendo discussões referentes à formação docente e a dimensão afetiva e emocional, para que possamos buscar possíveis caminhos que possam acrescentar nesse processo de formação, desenvolvendo pessoas mais preparadas e prontas para o fazer pedagógico e, assim, beneficiando a sociedade.
3. Os resultados que se desejam alcançar são os seguintes: A partir da análise da releitura das experiências vivenciadas através do ensino remoto, possamos observar quais são os afetos e emoções que tecem esse processo formativo e quais suas influências no ensino à distância, para que possamos a partir dos dados gerados pensar em possibilidades que acrescentem na prática de ensino.
4. A geração de dados começará e terminará durante o segundo semestre de 2021 (somente após a aprovação do Comitê de Ética da UFAL). Uma vez concluída a geração de dados, faremos o download dos dados (gravações em áudio) para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem", assegurando o sigilo e a confidencialidade das suas informações (conforme OFÍCIO CIRCULAR nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS).
5. O estudo será feito através de uma entrevista individual com o pesquisador, e uma conversa em grupo com outros participantes. O pesquisador irá seguir um roteiro com perguntas semiestruturadas e irá mediar o desenrolar da conversa, você terá autonomia quanto sua participação. Assim, você terá o direito de não responder qualquer questão, sem necessidade de explicação ou justificativa para tal, podendo também sair da pesquisa a qualquer momento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.
6. As tratativas quanto a data e horário desses encontros serão previamente combinadas pelo pesquisador, através de e-mail. Cada e-mail terá apenas um remetente e um destinatário, evitando a identificação sua identificação e a visualização dos seus dados de contato (e-mail, telefone, etc) por terceiros.
7. A sua participação será de forma totalmente remota, através de uma entrevista individual e uma roda de conversa em grupo com outros estudantes. A entrevista e a roda de conversa em grupo e individuais serão gravadas e então transcritas para o fomento de dados da pesquisa, de modo que sua identidade esteja completamente preservada na publicação dos resultados da pesquisa, com o uso de codinomes. Ainda sobre a sua preservação de identidade, como serão apenas seis participantes na roda de conversa, não podemos garantir a preservação da identidade entre os seis participantes, neste momento específico da geração de dados.
8. Os incômodos e possíveis riscos à sua saúde física e/ou mental são a timidez, constrangimento ao falar sobre suas releituras das experiências vivenciadas no ensino remoto. Sobre os riscos característicos do ambiente virtual, meios eletrônicos, ou atividades não presenciais, em função das limitações das tecnologias utilizadas, apontamos para o risco de oscilação na conexão de internet na hora da geração dos dados, impedindo ou limitando a sua participação. Caso os danos e/ou riscos sejam inevitáveis, iremos assegurar, de acordo com a Resolução CNS 466/12, as condições de acompanhamento, tratamento, assistência integral e orientação, conforme sua necessidade.

9. Os benefícios esperados com a sua participação no projeto de pesquisa, mesmo que não diretamente são: contribuição para o acervo teórico de estudos sobre o ensino e aprendizagem, bem como a ampliação desses saberes, de forma que possa trazer contribuições para academia; reflexões sobre a forma como os afetos e emoções estão presentes no processo de ensino e aprendizagem, considerando suas implicações e as maneiras como os professores em formação inicial são afetados; contribuição para a formação inicial e continuada dos principais participantes do processo de ensino e aprendizagem (professores e alunos); e criação de um espaço inspirador e provocador para docentes e discentes que são e serão futuros professores, na busca por um ensino mais acolhedor, afetivo e efetivo.

10. Você poderá contar sempre com seu acesso aos dados e resultados da pesquisa e ao registro do consentimento sempre que solicitado (em conformidade com o item X do artigo 17 da Resolução CNS n. 510/16), bem como com o esclarecimento de cada etapa da pesquisa.

11. Você será informado(a) do resultado final do projeto e sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo. Assim, será assegurado pelo pesquisador um espaço para que você possa expressar seus receios ou dúvidas durante o desenvolvimento da pesquisa, evitando qualquer forma de imposição ou constrangimento. Esse espaço será via contatos de telefone e/ou e-mail.

12. A qualquer momento, você poderá recusar a continuar participando do estudo e, também, poderá retirar seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.

13. As informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto para a equipe de pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto após a sua autorização.

14. Você receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por todos. Após assinado, faremos o download do termo para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem", assegurando o sigilo e a confidencialidade das suas informações (conforme OFÍCIO CIRCULAR nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS).

Eu, tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implica, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Contato de urgência: Sr(a). Rosycléa Dantas Silva

Telefone: (83) 98874-8683 - E-mail: rosyclea.dantas.silva@fale.ufal.br

Endereço da equipe da pesquisa (OBRIGATÓRIO):

Instituição: Universidade Federal de Alagoas – Campus A.C. Simões.

Endereço: Av. Lourival Melo Mota - Tabuleiro do Martins.

Complemento: Maceió, AL

Cidade/CEP: 57072-970

Telefone: (82) 3214-1000

Ponto de referência: Cidade Universitária

Contato de urgência: Sr(a). Janderson Eduardo da Silva
 Telefone: (82) 99372-0454. - E-mail: jandersoneduardo2015@gmail.com

ATENÇÃO: O Comitê de Ética da UFAL analisou e aprovou este projeto de pesquisa. Para obter mais informações a respeito deste projeto de pesquisa, informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas
 Prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC), Térreo, Campus A. C. Simões, Cidade Universitária

Telefone: 3214-1041 – Horário de Atendimento: das 8:00 as 12:00hs.

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

Local, data.

Assinatura ou impressão datiloscópica d(o,a) voluntári(o,a) ou responsável legal e rubricar as demais folhas	Nome e Assinatura do Pesquisador pelo estudo (Rubricar as demais páginas)

7.2 Roteiro de perguntas para entrevista individual e conversa em grupo

Perfil

1. Como gostaria de ser identificada/o (pseudônimo – nome fictício)?
2. Qual a sua idade?
3. Quantos períodos você cursou remotamente?
4. Em que período do curso você está? Quantas e quais disciplinas você está cursando neste semestre?
5. Por quais meios você acessava as aulas remotas?
6. Você utiliza a câmera, o microfone e o chat para se comunicar nas aulas remotas? Quais desses meios você mais gosta de utilizar? Por quê? Caso não utilize algum deles, por qual razão não utiliza?

Perguntas norteadoras

7. Como você considera o impacto de período de aulas remotas em sua formação como futuro(a) professor(a)?
8. Como você descreve a sua interação com os professores nas disciplinas que você cursou? Há algo que chamou sua atenção? (pensando nos aspectos interativos e emocionais).
9. Considerando os aspectos afetivos/emocionais, sua experiência se diferencia em disciplinas que você teve que usar o inglês para se comunicar? Por quais razões?
10. Havia algo que trazia conforto e/ou desconforto nas aulas remotas? Como acontecia?
11. Quais emoções, afetos, sensações que você pôde identificar durante o ensino remoto?
12. Como você se sentia emocionalmente durante as atividades síncronas e assíncronas? Por quê?
13. Como você se sentia quando precisava abrir a câmera ou falar no microfone?
14. Os seus professores/as sempre abriam as câmeras? Você acha que isso interfere na construção do espaço de ensino aprendizagem? Como?
15. Quais os pequenos gestos/atitudes/ações que você, seus professores e/ou seus colegas faziam, que você acha que contribuíram para a criação de um espaço mais afetivo de aprendizagem?
16. Como o espaço físico (sua casa) que você utiliza para estudar/acompanhar as aulas afetava sua participação/concentração nas aulas remotas?

17. Como esse espaço físico impacta/va nas questões afetivo-emocionais do seu processo de aprendizado?
18. Na sua opinião, os aspectos afetivo-emocionais impactaram no seu aprendizado na modalidade remota? por quê?
19. Houve algum aspecto que expandiu e/ou limitou seu aprendizado no ensino remoto? Se sim, quais?
20. Como você compreende a atuação dos seus professores nas aulas remotas?

Roteiro para **conversa em grupo** com discentes do curso de letras-inglês

Perguntas norteadoras:

1. Falem um pouco sobre como foi sua experiência nesse contexto de ensino remoto, em situação de pandemia.
2. Para você, há aspectos positivos e/ou negativos nessa modalidade de ensino? Se sim, quais são?
3. Como era a interação entre professores - alunos e alunos - alunos?
4. Pensando na sala de aula como um espaço acolhedor, de empatia, em que todos se ajudam, vocês se sentiam acolhidos nas aulas remotas?
5. O que motivava/empolgava vocês a participarem das aulas remotas?
6. Como vocês descreveriam as relações afetivas que construíram a sala de aula remota?
7. Quais afetos/emoções eram mais presentes nas aulas? Por que vocês acham que esses afetos se fizeram mais presentes?
8. Como se sentia quando precisava se expressar em língua inglesa nas aulas? Quais eram os afetos mais presentes nessas situações?
9. Como esses afetos/emoções, que vocês mencionaram, impactaram a formação de vocês como futuros professores?
10. Consegue pensar em uma emoção ou sentimento capaz de representar sua experiência no ensino remoto? Por que você escolheu essa emoção/sentimento?
11. Em sua percepção a experiência do ensino remoto (em termos interativos e afetivos-emocionais) poderia ser melhor? Como? Por quê?

7.3 Notação utilizada para transcrição dos dados

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÕES²
Indicação dos falantes	Nome:	Rosy: Sim, sim
Pausas	...	Maria (supervisora): ajudavam bastante... e eu esqueci agora
Ênfases	MAIÚSCULAS	Larissa: NÃO é fácil não
Alongamento de vogal	: (pequeno) :: (médio) ::: (grande)	Maria (supervisora): é:: então eu cresci
Silabação	-	Ana: TO-TAL-MEN-TE errada pra o aluno
Interrogação	?	Márcia: como é que se trabalha?
Segmentos incompreensíveis	(...)	Larissa: mas (...) eu acho que é aprender realmente a chegar perto
Truncamento de palavra ou desvio sintático	/	David: Bem, além do/do/do estágio já ser por si um desafio
Comentário da transcritora	(())	Larissa: Eu também não ((risos))
Discurso reportado	“ ”	Maria (supervisora): elas mesmas dizem “A gente tá perdida”
Superposição de vozes	[Cauã: [Jerusa né, no caso David: [De trauma, de tudo
Simultaneidade de vozes		Maria (bolsista): [[Esse Larissa: [[Nunca vi
Ortografia	ahã, tá, né, num	Alana: num tinha um cara que era cego né
Trecho suprimido	/.../	Karen: Isso eu não ouvi /.../
Números	Por extenso	Lívia: parece que tinha sessenta alunos
Palavras em língua estrangeira	Em itálico	Larissa: o <i>simple past tense</i>

7.4 Transcrição das entrevistas individuais

Transcrição da entrevista individual com Breno

Janderson: Pesquisador, identificado com “-P”. Suas falas em negrito.

Breno: colaborador, usando pseudônimo de “Breno”.

P: pronto, iniciei a gravação, hã:: como você gostaria de ser identificado? Seu nome fictício, um pseudônimo?
 Breno: Pode ser Yyyy, tanto faz. **P: tá, qual a sua idade?** Breno: vinte e dois. **P: ah sim. Quantos períodos você cursou remotamente? No curso que você está.** Breno: dois, dois períodos. **P: nesse caso foi o PLE ((período letivo excepcional)) e o [do Breno: isso, e o obrigatório] P: ah sim. Em que período do/do curso você está?** Breno: atualmente, sexto. **P: okay. E quantas, hã:: quantas e quais disciplinas você estava cursando nesse semestre?** Breno: cinco disciplinas. **P: cinco disciplinas?** Breno: sim. **P: okay. E por qual meio você acessava as suas aulas?** Breno: ou por computador ou: *iPhone*, celular. **P: ah sim. Você utiliza a câmera e o microfone hã: e o chat para se comunicar nas aulas remotas?** Breno: sim, mas a câmera não/não em todas as aulas. **P: ah sim. Quais os/quais desses meios você mais gosta de utilizar? A câmera, o [microfone Breno: a/a/a câmera P: chat]. A câmera? Por quê?** Breno: porque é como se/o pro (...) é como se eu conectasse mais com/com a aula. **P: ah sim. E quais as disciplinas que você não utilizava, você falou que algumas você ligava a câmera, né? E outras não Breno: foi P: por quê?** Breno: porque: era só uma que eu não utilizava, porque eu tava no trabalho na hora aí eu tinha que fazer as duas coisas ao mesmo tempo, né? **P: ah sim.** Breno: eu não podia/eu não podia ligar a câmera e: ver que o professor, estava fazendo outras coisas, mas eu tava prestando atenção. *e/e* tinha outras matérias que o professor nunca deu aula online era só coisa por e-mail, aí. **P: ah, nunca deu aula hã: síncrona?** Breno: isso. **P: ah sim, mas não era essa que você ligava a câmera?** Breno: não, não, não. **P: Era outra? Ah sim. Como você considera o impacto é: de período de aulas remotas em sua formação como futuro professor?** Breno: olha, particularmente falando, eu sou uma pessoa que se comunica e tem o entendimento muito fácil assim pras coisas, então ter aulas/aula síncrona ela não teve tanta interferência no meu aprendizado não. **P: ah sim.** Breno: particularmente falando. Eu percebi que tinha professores que tinha mais dificuldade pra dar aula, de forma *online*, porque eu sei que também é algo novo para alguns [professores. **P: sim]** Breno: principalmente na UFAL ((Universidade Federal de Alagoas)) né, que a gente tem professor bem mais antigo, assim também mais/mais referente à idade, que não é tão ligado à tecnologia, que não/que se sentia perdidos ao conduzir a aula, mas eu sei que não é porque eles queriam, eu sei que era por conta, que é uma ferramenta, então a adaptação também é nova. **P: ah, então você vê esse impacto mais pela/quer dizer, na sua perspectiva você vê esse impacto maior, mais nos docentes, na realização das aulas, das atividades, de que você como aluno?** Breno: isso, na min/é:: particularmente falando né, que foi uma experiência... própria, mas muitos já falam ao contrário né, que eles tiveram tipo, muitas dificuldades, de aprender. **P: ah sim.** Breno: já pra mim foi muito tranquilo. **P: quais as dificuldades, assim que eles/achavam.** Breno: olha, é:: hoje mesmo eu falei com uma colega, inclusive a gente, encontrei ela assim na rua, ela não estuda na UFAL, mas ela cursa em outra faculdade, e ela disse “que tava muito difícil de aprender, porque:: os professores passavam muito/muitos textos, muitos artigos, sendo que debate não ocorria... é:: não passavam o assunto da forma como deveria, na visão da pessoa”. **P: sim.** Breno: então tem muito disso, muita gente, muitos alunos têm esse *déficit* né, *de/de* aprendizagem quando ela se torna [*online*. **P: sim]]** Breno: sendo que para mim, yyy, tudo foi para mim uma questão de adaptação. **P: então você soube lidar bem com/com [essa. Breno: soube, soube sim] P: entendi. Hã:: como você descreve a sua interação com os professores das disciplinas que você cursou?** Breno: olha é:: meu deus/essa entrevista vai parecer que eu tô sempre me achando né? (risos) **P: não, sem problemas é sua [experiência (risos) Breno: mas foi ótima a experiência]. P: ah sim. E o que chamou sua, é:: há algo que chamou sua atenção? Pensando nos aspectos é:: interativos e:: emocionais? Algo que chamou ali a atenção, na interação com algum professor, que você lidava melhor etc...** Breno: ó a sua orientanda, que foi a minha professora, que é minha orientadora, a RRR, ela para mim foi FANTÁSTICA, do início ao fim das aulas, assim, SURREAL, não é só porque ela é orientando/sua orientando não, mas assim ela foi fantástica. já teve um professor, que eu não tive uma experiência muito boa porque às vezes ele acabava confundindo, por exemplo na/na/isso na minha perspectiva, né. **P: sim.** Breno: ele quando ia dar um assunto que eu sei que envolvia política ou sociedade, alguma coisa assim, e eu percebia que tinha a/a/a opinião particular, única e própria dele, não é atoa que quando eu ia fazer, tipo resenha de um texto que ele pedia, ele sempre botava assim “ah faltou aspectos socioculturais, não sei o quê, faltou bererê, barará”. Sendo que quando eu ia reler esses textos, eu pedia até para outro professor da mesma matéria ler fez “Breno, para mim seu texto tá tipo okay, não PERFEITO, mas é: entendi, você expôs sua opinião”. Então esse professor em particular eu não/nãonão:: não me dei bem nesse quesito. **P: sim.** Então você [considera. Breno: mas] oi. **P: você considera assim, um pouco negativa, digamos assim.** Breno: é, vamos dizer que foi um pouco negativa, mas assim eu aprendi sim com ele, não interferiu em nada/no meu desenvolvimento na matéria dele, eu só meio que não quero ele de novo ((risos)). **P: sim entendi: (risos) E na disciplina que você teve uma boa interação, o que chamou sua atenção? Nas aulas?** Breno: olha, a fácil comunicação do:: professor com os alunos, tipo a RRR era incrível nesse quesito, porque ela exigia, na verdade ela nem exigia, a gente aluno sabe que tem a obrigação, de fazer as coisas que os professores passam, e ela simplesmente não/não/não cobrava isso porque eu/eu creio que automaticamente é a nossa obrigação. **P: sim.** Breno: e isso era leve, ela não passava uma sobrecarga muito grande de conteúdo por exemplo. **P: ah.** Breno: três artigos para ler em tipo, uma semana, que a gente sabe que tem professor que faz isso, né, principalmente agora. **P: entendi** Breno: ela é:: um exemplo, RRR sabe que tem gente que trabalha que co/como eu, que chegava tipo à noite e já ia direto para a aula então ela tinha essa empatia imensa conosco, coisa que no PLE, tinha/teve uma professora especificamente que eu/eu foi a primeira matéria assim que eu desisti na UFAL desde quando eu entrei porque eu não tava conseguindo acompanhar, ela passava assim, cinco artigos e dois textos de internet para ler em três dias. **P: entendi.** Breno: *e/e/e* assim a turma,

tinha o quê, eu acho que uns trinta ou vinte e oito alunos, a turma no final acabou só com cinco. **P: então essa questão dá:/de (...) deixar mais leve como você** [falou. Breno: tá cortando]. **P: né, que lhe ajudou na disciplina. Ah sim, e agora?** Breno: agora tá, normal. **P: ah sim você tinha falado sobre essa questão de ter deixado mais leve, essa questão da sobrecarga.** Breno: isso. **P: que a professora não fazia né, entendi.** Breno: Olha eu até entendo a professora porque ela pode pensar o seguinte, ah a gente tá numa pandemia então ninguém tá saindo por exemplo, né? Então. **P: sim.** Breno: se eu ficasse tipo, só dentro de casa, fazendo isso eu acho que daria conta sim; entretanto, infelizmente, eu não/não me dar esse luxo de ficar dentro de casa, na verdade eu nem tive quarentena, por exemplo na pandemia, porque meu trabalho é essencial, a empresa que eu trabalho, então:: eu tive que trabalhar, entendeu? Não reduziu carga horária para mim, para mim nada mudou, nesse quesito. **P ah sim, entendi. E considerando esses aspectos afetivos e emocionais, sua experiência há:: se diferencia em disciplinas que teve que usar o inglês para se comunicar?** Breno: olha, particularmente era a matéria que eu mais gostava, de TODAS, todas as matérias que eu tenho que falar inglês a:: aula inteira, para mim são as melhores. **P: por quais razões?** Breno: porque/é porque assim, a gente já vive no no/no Brasil, então a gente não tem contato com a língua inglesa, [então. **P: sim**] Breno: então o único momento que eu tinha contato, em falar inglês em praticar, com/a gente fala impro/improve the skill, o/o/o improve skill é naquele momento, naquelas poucas horas, então era o momento para colocar tudo para fora ((risos)) os meus cinco anos de cursinho valeram a pena. **P: (risos) e como você se sentia, nessas disciplinas?** Breno: [ah. **P: em compração**] às outras. Breno: [[muito mais. **P: que você não usava o inglês**]]. Breno: ah sim, eu me sentia muito mais, sei lá, deixa e vê:: encontrar aqui uma palavra... eu me sentia muito mais confortável. **P: hum, confortável.** Breno: sabe quando é uma zona de conforto para você? **P: sim, isso trazia para você: que/o que isso causava em você?** Breno: uma/uma leveza na verdade, me sentia leve, não que nas outras aulas em português eu não me sentia da mesma forma, mas é aquela história, como a gente não fala inglês de forma constante, então eu apreciava essas poucas horas que a gente tinha. **P: ah entendi. e... há... Havia algo que trazia conforto e, ou desconforto nas suas aulas remotas? Se sim, como acontecia?** Breno: ó/é: conforto, falando de conforto, é discussões que valem a pena a gente fazer, vale a pena dialogar, é:: assuntos, esses assuntos polêmicos, que a gente fala muito de letramento crítico, [[sobre racismo **P: por quê?**]] Breno: porque é/é necessário a gente ser humano conversar sobre, a gente, a gente não pode é:: dizer que não existe, não pode fechar os olhos para o que acontece na nossa frente, esse era o problema do ser humano há sécu/ti/tipo séculos atrás, foi um dos motivos que aconteceu por exemplo o Holocausto, foi porque as pessoas aguentavam e não tinham também uma opinião e uma forma de expressão, coisa que a gente conquistou hoje. **P: entendi.** Breno: e eu creio que pra mim isso é muito importante a gente ter que dialogar, não discutir, a gente não pode pegar minha opinião e fazer você aceitar ou engolir a força, a gente só vai trocar umas ideias. **P: então essas discussões de certa forma deixavam você confortável?** Breno: sim, bastante, porque são coisas do dia-a-dia, infelizmente. **P: hum, e o que ou/se né, causava desconforto? Assim, nas suas aulas, você teve alguma aula que tinha desconforto.** Breno: na [[verdade **P: ou o que causava**]] Breno: o desconforto para mim era mais a questão de cansaço mental **P:hum.** Breno: é: que realmente querendo ou não a gente fica cansado **P: em relação só faculdade, em relação ao o quê?** Breno: eu acho que o conjunto de tudo, né, porque como eu tinha que atribuir trabalho e faculdade então quan/tinha algumas aulas que eu chegava à noite tipo [“Broken” **P: sim**] Breno: “tired”, então realmente tinha muito cansaço mental, o desconforto era esse, mas para mim não tinha desconforto durante as aulas. **P: então você atribui mais esse desconforto quando tinha pra esse cansaço psicológico, é isso?** Breno: exato, exato. **P: ah, entendi. Como você se sentia há:: emocionalmente durante as atividades síncronas e assíncronas? E por quê?** Breno: pra/fo/como eu disse, para mim é muito de boa (risos) então eu me sentia relativamente bem. **P: hunrum.** Breno: não tinha, assim não tinha o porquê de eu ficar estressado com algumas matérias, nesse período, algo referente, foram tudo muito tran/qui/quilas e as as/assíncrona, e as essin/assíncronas eu achei até melhor porque a gente tinha um período maior de entrega, a gente tinha uma semana para fazer, em uma semana dá tempo de fazer tudo, até antes, então eu fiquei muito confortável. **P: entendi. E:: há, como você se sentia quando precisava abrir a câmera ou falar ao microfone?** Breno: muito de boa (risos) porque eu sou muito “talkative”, comunicativo, então o menor problema para mim vai ser falar, e nem me expor. **P: entendi.** Breno: p/p/eu acho, pronto, que o que causa maior desconforto para mim num, nessa matéria de/desse professor que eu não ligava a câmera, como envolvia política, por exemplo alguma ideologias, o que me causava desconforto era quando alguém falava de forma preconceituosa mas não/não, mas dizia que não era preconceito, sabe aquele discurso [que **P: de forma velada**] Breno: exatamente, sempre mascarava esse preconceito, isso me deixava muito desconfortável, eu... como me cansa, eu nem/não rebatia, então:: mas também não adicionava, ficava triste por aquela pessoa pensar dessa forma referente a coisas que para mim são fatos. **P: ah sim, então isso causava desconforto em [[você Breno: sim]]** **P: e conseqüentemente nas au/aulas, nas aulas que você tinha na verdade.** Breno: hunrum. **P: entendi. Deixa eu só mudar um pouco de local aqui, que eu vou para um local que, há:: tá mais silencioso, que o [[cachorro Breno: tá, sei. **P: está (latindo)]]... pronto há:: os seus/posso continuar?** Breno: claro. **P: Os seus professores sempre abriam a/a/as câmeras?** Breno: TODOS, todos que eu tive aula abriam **P: ah sim, você acha que isso interfere na construção do espaço de ensino e aprendizagem, e se sim, como?** Breno: Com certeza, é: para mim eu creio que o fato das câmeras, eu posso estar até errado né, mas interfere mais, eu acho no professor, porque imagine a gente futuro professor, ter que dar aula, mas dando aula pra parede vamos supor. **P: sim.** Breno: porque ali, quando você tá na aula, se o aluno não tá prestando atenção, você não sabe se o aluno tá conversando, se o aluno tá escutando música, se o aluno tá fazendo coisa dentro de casa, então eu pensava/ eu vou ser hipócrita nesse momento, como eu tava no trabalho, mas eu/eu participava da aula, então a minha/o fato de eu não ligar a câmera era por conta disso, mas eu estava ali presente a todo momento. **P: sim** Breno: mas o fa/o professor ele/ele se sentia desconfortado com as pessoas com a/as câmeras desligada, era nítido, mas eu pensava muito no professor, tipo a RRR, a RRR fazia questão de ligar a câmera, então porque eu não vou fazer questão de não ligar a minha sendo que para mim não tem esse problema? Tem que eu, eu acho para mim o pior de tudo é dizer assim “ai não vou ligar a câmera porque tô feio”, gente me poupe, você é feio porque já nasceu assim. **P: entendi** Breno: não tem o que mudar. **P: entendi, e como você acha que, você pontuou né, sobre essa questão do professor deixar a câmera ligada e como:/para você, na sua perspectiva, como isso constrói, é:: faz parte do ambiente de aprendizagem, você tinha falando [sobr Breno: Certo] sabe quando você, imagine que você vai... vestir uma roupa, certo? **P: sim.** Breno: imagine que essa roupa não lhe deixa [[confortável **P: hunrum**]] Breno: então você já vai meio assim né, meio****

com o pensamento torto para vestir, mas imagine que essa roupa ela é especial para você, porque você a algum jantar, vai encontrar com a pessoa, você vai construir um confiança com aquela roupa, certo? **P: sim.** Breno: a mesma coisa é essa barreira que existe entre professor e aluno, na sala de aula a gente tenta/prá mim já tem essa barreira, do professor saber de tudo, do professor ser o maior de tudo, e o aluno sempre ficar com receio de perguntar, ou tirar alguma dúvida, que a gente ainda sabe que acontece bastante isso, então para mim mesmo com as câmeras era a mesma coisa, a gente tinha que quebrar essa barreira de professor e aluno pra não ficar um *iceberg* muito grande na frente, porque esse *iceberg* tanto atrapalharia minha vida como estudante quanto a vida do professor como professor. **P: ah, entendi, interessante seu: sua metáfora, e:: hã... quais os pequenos gestos, atitudes, é: ações que você ou seus professores e:: ou seus colegas faziam que você acha né, que contribuiu para criação de uma/um espaço mais afetivo de aprendizagem?** Breno: eu acho que o primeiro, como a gente constrói uma relação com o professor durante o decorrer dos períodos, que é normal, né, do ser humano da gente construir, eu acho que o primeiro de tudo era perguntar se tava bem **P: hum.** Breno: eu acho que essa pergunta “você está bem?” eu acho que ela realmente muda muita coisa [porqu **P: por quê?**] Breno: como sou/somos seres humanos a gente não vai tá sorrindo vinte e quatro horas do dia, a gente tem aqueles momentos de altos e baixos, então quando a gente percebia que tinha algum aluno tava mais calado, que eu sou muito perceptivo, ou que a professora tava é/em um momento que não/que, o tom de voz dela mudava por exemplo, é/a gente perguntava “professora, olha tá tudo bem? aconteceu alguma coisa?” **P: ahã** Breno: e isso faz com que a pessoa pense “poxa, alguém perguntou se eu tô bem, então alguém percebeu, alguém pensou em mim”, sabe? **P: ah sim, como se fosse uma empatia, né?** Breno: exatamente, que a gente tanto fala, mas pouco faz /.../ **P: entendi, hã... como o espaço físico, né, de onde você assistia suas aulas, sua casa, seu trabalho como você falou, que você utiliza pra estudar, acompanhar as aulas, né :: afetavam sua participação e concentração nas aulas remotas?** Breno: olha, a única parte que eu tenho que reclamar de assistir aula em casa, é referente a procrastinar, que a gente ser humano tem super essa mania, e eu também falo, que quando a gente vê a cama ou o sofá, parece que tem um imã. **P: hum.** Breno: então sabe aquilo “ah mais um dia ter que assistir aulas” às vezes, ou tipo “ah eu vou fazer aquela atividade depois”, aí chega no outro dia, “ah não só vou fazer amanhã”, a gente já faz isso quando tá no espaço físico, imagine dentro de casa, então eu crio uma rotina na minha mente que eu tenho que cumprir aquilo. **P: sim, então você vê essa diferença entre esse espaço que você falou né, imagina em casa, e aí você comparou com... você fez uma outra comparação antes** Breno: do/no caso dentro de casa né, se eu fosse... **P: estudar nesse caso, dentro de casa e::: você tinha utilizado outro local para** [[compa Breno: na faculdade]] **P: isso, na faculdade, e se você vê diferença, assim em que implica?** Breno: olhe, para mim: não implica de/depende da nuance, depende do aspecto se/é, eu acho que isso já varia de pessoa para pessoa **P: sim.** Breno: se a já é uma pessoa que procrastina na vida de forma regular, é claro que ela vai botar mil defeitos na casa dela pra poder não cumprir as atividades normais, se você é uma pessoa que já tem uma rotina, que já é ativo normalmente, a pessoa vai ter zero problemas, disso, por exemplo a/é/eu nunca tive problema com barulho, nem com pessoas falando, porque aqui eu tenho meu quarto, meu notebook, meu celular, se um desse problema tinha o outro, é:: como só mora eu e minha avó, então minha vó ficava só assistindo as séries dela, então a gente não tem esse problema, sabe? **P: hunrum.** Breno: (...) pode acontecer sim outras casa/outras casas tem mais pessoas, são barulhentas. **P: sim** Breno: né? **P: hunrum, entendi, hã:: e como esse espaço que você falou né agora, que assistia suas aulas, como esse espaço, hã:: físico, né, de onde você assistia suas aulas, participava impactava ou impactam nas questões afetivas e emocionais do seu processo de aprendizagem?** Breno: hã:: olha, emocionalmente falando, para mim só ma:: para mim a parte positiva é que, claro, conforto, é a minha casa então eu posso estudar na sala, no sofá, na cama (...) em alguma lugar assim, diferentemente de ir para a UFAL, que a gente tem que sentar naquelas cadeiras duras de plástico ou de madeira e não tem tipo um ventilador, que nem tenha vento, é a nossa realidade lá /.../ a parte negativa, eu creio que seja só essa questão de [[contato **P: o contato**]] Breno: com o professor, contato com o aluno ali na faculdade. **P: então isso faz diferença?** Breno: sim, com certeza faz **P: como... como você pode hã... justificar essa diferença entre ter esse contato, essa distancia com o pessoal, os alunos, como você falou, na sala de aula ali com os colegas, e como isso é:: impacta na sua experiencia estudando no seu local físico sozinho?** Breno: sabe quando você as/as pessoas ao redor ela lhe dão a motivação de alguma forma? **P:hum.** Breno: deixe-me fazer outra analogia, imagine você viajar para fora do Brasil, ou aqui dentro do Brasil e você vai com um grupo de amigos que você super gosta, tá todo mundo ali presente, compartilhando ideias, diferente opiniões e tal, agora imagine você ir para fora do Brasil sozinho, sem nenhuma pessoa para te tirar uma foto sua sem ser selfie... você pode se divertir, na mesma forma, entretanto, você não vai ter pessoas que vão compartilhar ideias nem opiniões diferentes naquela mesma hora **P: então você acha que hã:: ter as pessoas ali perto de você, iria lhe/motiva de certa forma?** Breno: Motiva, a gente consegue desenvolver mais ideias porque, é:: fulano leu tal assunto, ciclano lê/leu tal assunto, eu li um determinado, então a gente juntando, vai construindo um montante de ideias **P: e isso lhe ajudava?** Breno: sim, me ajuda/me ajuda bastante. **P: entendi, você ia falar algo?** Breno: Não. **P: ah... na sua opinião, hã.. esses aspectos, aspectos né, afetivos e emocionais impactaram no seu processo na modalidade remota? E por quê?** Breno: não, não impactaram. **P: por quê?** Breno: me/meu deus, eu vou parecer TÃO medíocre nessa [[entrevista **P: não, não**]] imagina, não vai não. Breno: porque eu simplesmente, sei que tem que estudar, sei que tem que cumprir, eu gosto de desenvolver pesquisas por exemplo é:: ideias de projeto, então eu tinha que fazer aquilo, porque se eu não fizer ninguém vai fazer para mim. **P: hunrum.** Breno: é o meu desenvolvimento, é/é o profissional que eu vou ser daqui a tipo, um ano, dois anos, então se eu não me empenhar, não tem quem vá fazer isso por mim né **P: sim, sim, então você acha que hã:: não você/se sentiu hã:: impactado emocionalmente, afetivamente falando, nessas aulas remotas?** Breno: não, para mim foi de boa, para mim foi tranquilo. **P: entendi, e:: houve algum aspecto que expandiu e/ou seu aprendizagem/aprendizado no ensino remoto? Se sim, quais?** Breno: olha, o que expandiu, foi co/foi aprender por exemplo, mexer com diferentes sites com tecnologias, de construir um *Padlet*, de construir um tipo de *slide* diferente, eu pude compartilhar com amigos tipos de slides que eu fazia no ensino médio bem divertido, que é diferente do *powerpoint* que é chato, que é parado, então a gente pôde trocar essas diferentes ideias, eu compartilhe essas ideias com estudantes que sabiam muito de tecnologia, que isso me ajudava, ou ajudava outras pessoas a [[não/não **P: hum**]] Breno: terem si/determinados sites para fazer determinado trabalho, ou algo do tipo. **P: então é:: esse conhecimento que você teve de sites de diferentes plataformas lhe/fez expandir, seu conhecimento?** Breno: ah foi/foi incrível, isso foi surreal, juro. **P: hum, e houve**

algo que há:: limitou seu aprendizado? Breno: olha, me limitar, eu acho que foi como eu disse a você, só referente a po/os pouquíssimos professores que/que me deram aula, aquela professora do período passado e o atual que era mais a sobrecarga, a sobrecarga me limita **P: ah sim, você atribui então a sua sobrecarga, não é?** Breno: isso **P: por quê?** Breno: porque... imagine você ter que ler um artigo, certo? **P: sim** Breno: eu leio da forma que eu tenho que discutir com o autor o porquê que ele tá falando para mim aquela ideia e a gente sabe que um artigo é muito longo, você tá lendo a ideia de alguém, eu não vou pegar a ideia de alguém e vou dizer que é minha e acabou-se, eu tenho que ter o porquê de atribuir a minha ideia e eu tenho que acrescentar a minha ideia pra o autor também, porque vai me enriquecer **P: ahã** Breno: de/de no caso de conhecimento de opinião, de qualquer assunto, agora imagine/isso demora, agora imagine você ter que fazer isso com vários textos ao mesmo tempo, eu não quero me tornar uma simples maquina em pleno século vinte-um de [[leitura **P: sim**]] Breno: eu quero ler para entender, eu quero ler para compreender, claro que a gente também, isso não vai ser desculpa para eu passar uma semana lendo apenas um texto; não **P: ahã** Breno: a gente ter que ter, pronto, bom-senso, tinha alunos que não tinha bom-senso da mesma forma que tinha professores que não tinha bom-senso **P: entendi... há:: como você compreende a atuação dos há:: seus professores nas aulas remotas?** Breno: olha, os professores que realmente, que me deram aula, eles se esforçaram, assim surreal **P: que realmente em que sentido?** Breno: não que me deram aula assi/por chamada de vídeo, por *meeting* **P: ah sim, ah:: aulas síncronas?** Breno: é porque tinha/tive professor que como ele só dava aula, mas era tudo enviado por e-mail **P: ah, compreendi, compreendi.** Breno: entendeu? Então esses que davam aulas síncronas, eu achei espetacular porque foi/foi uma barreira para eles, de fazer uma aula, de fazer a aula, de saber como os alunos iriam reagir a essas aulas, como, é:: imagine você montar uma aula para oito pessoas chegar na aula e só ter duas, então a... a sincronia ali já eu creio que muda né. Na cabeça do professor **P: sim** Breno: aquele ve/a gente tem que se desdobrar, então para mim assim foi/foi muito legal ver o esforço deles, é:: como eles também viam muito esforço da parte dos alunos, então eu acho que foi uma troca muito legal **P: ah sim, então você é:: acredita que... como você define, assim esse esforço dos professores, essa atuação deles, excelente, como você falou?** Breno: sim, excelente para mim **P: tá... há:: tem algo a mais que você queira pontuar na entrevista?** Breno: não... você tem mais alguma pergunta ou ficou alguma dúvida? **P: não, já foram as perguntas da entrevista individual** Breno: ah então para mim está *okay* **P: okay, só um instante, tá? Que eu vou encerrar a gravação, obrigado, agradeço** Breno: de nada **P: só um instante** Breno: tá bem.

Transcrição da entrevista individual com Clarice

Guia: pesquisador, identificado com “-P”. Suas falas em negrito.

Clarice: colaboradora, usando pseudônimo de “Clarice”.

P: pronto, começou a gravar, Boa noite, Clarice. Clarice: Boa noite. **P: então há... como você gostaria de ser identificada? Algum pseudônimo, nome fictício?** Clarice: pode ser Clarice **P: pode ser, Clarice?** Clarice: isso **P: tá, há/qual a sua idade?** Clarice: tenho vinte-um **P: Vinte e um anos, há: quantos períodos você cursou remotamente?** Clarice: só o PLE (período letivo excepcional) e esse último período (sexto período) **P: ah, entendi, é:: em que período do curso você está?** Clarice: no sexto, indo pra o sétimo **P: hum, sim, quantas e quais disciplinas você é/está cursando nesse semestre?** Clarice: há... você está falando do sexto, que a gente acabou [[de **P: isso**]] Clarice: então, eu tava fazendo: literatura infantojuvenil **P: ahã** Clarice: que é uma eletiva, língua inglesa quatro e literatura três **P: ah sim, e por quais é/é meios você acessava as aulas remotas?** Clarice: pelo notebook **P: ahã, você utiliza a câmera, o microfone ou chat para se comunicar nas aulas remotas?** Clarice: sim, com exceção da câmera só quando era obrigatório usar a câmera (risos) ai eu usava **P: ah sim (risos) quais desses meios você mais gosta de utilizar, e porquê?** CLARICE: eu prefiro usar o *chat* porque dá mais tempo de pensar e formular melhor as/frases, eu prefiro escrever do que falar (risos) **P: ah sim e caso/caso você não utilize né, você falou que não utiliza/não gostava de utilizar a câmera é:: por qual razão? Não utiliza?** Clarice: hum... por não... querer que ninguém me visse, assim mesmo, não me sentia muito a vontade **P: ah sim** Clarice: também porque eu tava mais à vontade, você fica mais à vontade quando está em casa, tá com pijama, cabelo tá bagunçado, queria que ninguém me visse (risos) **P: ah sim (risos) então você se sentia... como posso dizer, é: você se sentia mais confortável de câmera desligada, né?** Clarice: isso, é **P: tinha mais privacidade** Clarice: ahã, exatamente **P: ah sim, é, como você considera o impacto de aulas remotas na sua formação como futura professora?** Clarice: eu acho que é:: importante assim, infelizmente nesse contexto de pandemia, é/é triste, que a gente tá no meio de uma pandemia, mas é interessante porque de certa forma já dá uma/uma ideia assim... por exemplo, se a gente precisar usar, fazer aula remota no futuro, a gente meio que já tá preparada, como se fosse uma preparação para isso, não que seja num contexto de pandemia de novo né? (risos), mas [[eventualmente **P: ah sim**]] Clarice: a gente precisa dá uma aula online ou até assistir algum curso, de certa forma tá mais preparado, entendeu? **P: ah, então isso ajuda de certa forma na:: capacitação entre aspas** Clarice: isso que a gente meio já sabe, é: como que vai ser, meio que já tá preparado, um pouco mais preparado, apesar de estar sendo difícil **P: [ah sim Clarice: já sabe o que esperar] P: ah, é, com você descreve a sua interação com os professores nas disciplinas que você cursou? Há algo que chamou a sua atenção? E isso pensando nos aspectos é: interativo e emocionais.** Clarice: eu não interagi muito com eles, assim, eu tive a disciplina, é:: inicialmente eu teria a disciplina de estágio, e: eu tive que trancar por falta de professores (supervisor de estágio) e o que me chamou atenção que eu gostei, é que o professor tentou é:: ele fez de tudo para que eu não deixasse a disciplina né, tentou arrumar outros professores, tentou achar outros meios pra que eu conseguisse com/permanecer na matéria, e: conversou comigo etc... e quando ele viu que não dava jeito, é, já tinha passado o prazo de trancar a matéria e ele me ajudou a trancar pra que eu não ficasse como desistente e:: **P: ah então foi uma ajuda** Clarice: sim, ele me ajudou bastante nisso, tanto quanto eu tava na disciplina quanto pra trancar né, quando ele viu que realmente que não tinha jeito, e com os outros professores eu não tive tanta interação, não **P: por quê?** Clarice: Há:: com alguns eu não me sentia à vontade de falar com eles, é:: assim, eu realmente não me sentia à vontade de falar com eles, eu falava quando realmente era necessário,

porque eles não davam essa abertura, pra falar com eles **P: ah...** Clarice: ou quando eles davam, eles meio que eram rudes ou coisa assim, então eu não me sentia a vontade pra falar com eles **P: ah e como acontecia essa/esse bloqueio de abertura e essa abertura?** Clarice: eu não entendi muito [bem **P: tipo**] Clarice: como acontecia? **P: isso, com esses professores que você falou que não conseguia essa abertura, como isso acontecia?** Clarice: hum... quando/durante a aula por exemplo quando a gente/eles faziam a pergunta e a gente respondia e eles eram rudes ou até quando a gente tinha alguma dúvida, mandava alguma e-mail ou falava no:: por WhatsApp, e eles respondiam de forma, assim não tão educada, não tão é:: de forma rude mesmo, então assim, isso acabou dando esse bloqueio né, eu não me sentia a vontade para falar com eles. **P: e com esses professores que você conseguia ver uma abertura, como é que acontecia?** Clarice: hã... eu/é/uma coisa minha que eu também não tenho muita, muito intimidade com os professores, mas quando tinha era bem mais fácil até pra/prá negociar esse negócio de quando a gente não pode fazer/ver que não vai fazer uma atividade a tempo por motivos de saúde ou qualquer coisa, você sente mais a vontade de falar com ele “professor, poderia me dar um prazo maior?” no caso, ou pedir alguma ajuda com atividade, uma dúvida, e com os outros não, a gente fazia trabalho na dúvida mesmo (risos), não tinha essa:: vontade de perguntar, não sei se tá dando pra entender **P: hum... interessante... e:: hã, considerando os aspectos afetivos e emocionais, sua experiência em disciplinas em que você teve que usar o inglês para se comunicar? E se sim, por quais razões?** Clarice: eu não entendi, pode repetir, por favor? **P: sim, hã... considerando os aspectos é: afetivos e emocionais, é: sua experiência se/diferencia em disciplinas que você teve o inglês para se comunicar? Assim, nas disciplinas que você tinha que usar o inglês para disciplinas que você não, hã... não necessariamente você tinha que usar o inglês, é: havia uma diferença, entre::** Clarice: sim, é... eu me sentia menos a vontade quando tinha que falar inglês, mas era porque, eu ficava com medo desse julgamento [[de:: **P: hum**] Clarice: “ah ela tá falando errado, a pronuncia dela não é tão boa” ficava preocupada com esse julgamento, então eu me sentia mais à vontade quando é pra falar em português do que quando era pra falar inglês/.../ **P: ah sim, entendi. É:, havia algo que trazia é, conforto ou desconforto nas aulas remotas? Como acontecia?** Clarice: hum, o que me dava conforto nas aulas remotas... era justamente hã, é:: o espaço, né, que eu tava em casa e::: de forma mais/mas confortável (risos) mesmo, tô sendo redundante [[mas **P: ah sim**] Clarice: assim com roupas mais confortá::veis, tava na minha cama, e::: o desconforto que eu tive, é que às vezes eu sentia essa falta de:: de ter esse contato com os meus colegas e com os professores de forma mais direta, que às vezes você precisa conversar com eles, eles demoram mil anos pra responder, ou saudades mesmo também. **P: ah sim, e:: é você falou sobre o desconforto dessa questão da distância, que você tinha dos/dos colegas, dos professores, pessoalmente no caso** Clarice: ahã... **P: ahã, hã quais emoções, afetos e emoções que você, que você pôde identificar durante esse: ensino remoto?** Clarice: aqui cortou um pouco, você poderia repetir? **P: sim (...)** **sim, quais as/é emoções, afetos e sensações é:: que você pôde identificar durante o ensino remoto?** Clarice: que eu pude identificar... durante o ensino remoto em relação aos professores e meus colegas, certo? **P: isso, no geral, durante essa hã:: esse/esse período ensino remoto, assim as emoções mais constantes que você sentiu e ou sensações ou afetos durante esse período de ensino, quais foram?** Clarice: ah:: hã... tem que pensar um pouco (risos) **P: sem problemas, pode pensar (risos)** Clarice: assim em relação a isso a única coisa que eu senti mais é:: que eu senti mais diferença, foi a saudade mesmo de:: porque eu sempre saia com as minhas colegas lá a gente sempre andava junto pela UFAL, quando a gente saia ou quando a aula acabava mais cedo a gente ficava conversando e agora teve mais esse distanciamento né, quase nunca se fala, mas as relação as outras coisas eu:: hã... ah teve outra coisa que é ficar muito tempo na/na/no/na frente do: celular, do computador, porque além do tempo de/de aula tinha também os trabalhos então isso assim às vezes eu me sentia desgastada por causa **disso P: você poderia repetir um pouquinho? É que cortou depois que você falou “eu”** Clarice: eu... depois que eu comecei a falar do computador? **P: isso/isso antes um pouco do computador** Clarice: e... eu não lembro (risos) **P: quando [[a gente tava** Clarice: pera aí]] **P: quando a gente tava falando de saudade** Clarice: ah sim, é sim [[essa **P: ai você começou a falar que saia**] Clarice: de sair com as colegas né, sempre que acabava a gente compartilhava experiências, como foi a nossa aula, [[hã: **P: ahã**] Clarice: esse tipo de coisa e agora nós, a gente quase nunca conversa, a gente não tem mais esse/esse/essa aproximação, então eu me sentia mais próxima delas quando tava na faculdade, é:: presencialmente né, agora me sinto [[mais distante **P: sim**] Clarice: e com relação a isso de ficar sempre na tela do computador é: eu fico pouco, me sentindo desgastada, eu me sinto mais cansada, psicologicamente, fisicamente **P: ah sim, por quê?** Clarice: hum... assim, acaba refletindo no corpo né, dói a/a cabeça e você:: tem que fazer trabalho e sabe que você só tá com dor de cabeça por causa da/daquilo por causa do computador mas você não pode sair, tem que fazer os trabalhos, você tem que assistir aula, então acabava sendo desgastante **P: ah sim, então seria uma pressão, né?** Clarice: ahã /.../ **P: entendi, é: como você se sentia emocionalmente durante as atividades síncronas, e assíncronas? E por quê?** Clarice: okay, as atividades/as atividades síncronas eram basicamente as/as aulas [[né **P: isso**] Clarice: e eu:: é... eu num me sentia muito diferente das/da aula, das aulas presenciais não, sim, só quando a internet caía que às vezes eu me sentia um pouco hã:: né, constrangida, mas de certa forma eu me sentia mais a vontade pra falar pra escrever no chat, pra falar durante as aulas síncronas/assim é:: durante síncronas remotas, do que presencialmente, eu notei isso **P: você falou sobre, hã... desconforto? Você falou alguma palavrinha, desconfortável ou algo assim?** Clarice: constrangida? Por/quando caía a internet? **P: isso, constrangida** Clarice: isso, porque acabava atrasando as/eu caía e tinha que ficar pedindo pra voltar pra aula e isso me causava um pouco de constrangimento porque eu ficava pensando “pode ser que eu esteja atrapalhando a fala da professora ou de alguém **P: ah sim, então isso refletia em você né?** Clarice: ahã **P: ah entendi, é:: e sobre as atividades hã:, assíncronas?** Clarice: sim, ah:: algumas, ah eu me sentia muito frustrada não/não frustrada mas com aquele sentimento de que “pra quê que eu tô fazendo isso?” Que tem algumas atividades que pareciam que não eram, não tinha um realmente um sentido, tava lá só porque tinha que fazer a atividades **P: hum... interessante** Clarice: ahã Clarice: então eu meio que me sentia perdida, por que eu tô fazendo isso, tô perdendo tempo aqui nessa atividade, não vai me acrescentar em nada **P: ah, então era esse o efeito que gerava?** Clarice: ahã **P: hum, entendi, é: como você se sentia quando precisava abrir a câmera ou falar ao é/no microfone?** Clarice: ah meu sentia [[ansiosa **P: ansiosa?**] Clarice: isso, com essa pressão de/de ter que falar e ter que me expor, eu sou uma pessoa que não, hã... nesses casos assim, é:: eu não me sentia tão confortável quando eu sou obrigada a falar alguma coisa **P: ah, isso gerava ansiedade?** Clarice: sim, ficava ansiosa (risos) **P: então, essa, como eu posso dizer... você se sentia meio que induzida a ter que falar e isso gerava ansiedade?** Clarice: isso, exatamente **P: e como**

essa ansiedade afetava você e consequentemente o seu aprendizado? Clarice: totalmente, porque as vezes eu embolava as palavras que eu ia falar ou dava branco na hora de falar e depois disso eu ficava me sentindo bastante frustrada **P: ah, entendi, e como você considera esse efeito assim, foi algo** [que Clarice: negativo] **P: ah, foi bastante negativo então?** Clarice: ahã **P: o efeito foi, como eu posso dizer, teve grande influência na/no seu aprendizado?** Clarice: ah, sim **P: essas [sensações?** Clarice: sim] **P: [[essa ansiedade?** Clarice: sim, sim]] **P: entendi. Hã: os professores sempre abriam as câmeras é:: você acha que isso interfere na construção do espaço de ensino e aprendizagem/eita aprendizagem? Como?** Clarice: é... eles sempre ligavam a câmera e quanto ao processo de ensino-aprendizagem eu particularmente não vejo muita diferença assim se a gente já, obviamente na primeira aula, seria interessante que é pra gente conhecer o professor/professora para gente ver como ele ou ela é, mas eu não consigo pensar, hã... se faria muita diferença ligar ou não a câmera durante as outras aulas **P: por quê?** Clarice: hum... eu não/não vejo nenhuma diferença (risos) não acho importante tá ligando a câmera, principalmente se o professor não se sentir confortável, às vezes o professor não se sente confortável utilizando a câmera, mas tem que ficar com a câmera ligada, então eu num vejo motivo **P: ah então** Clarice: não sei responder essa [[questão **P: você]] já notou assim, você notou ou já percebeu assim, interpretou que o professor não/não estava a vontade com câmera ligada? Clarice: algumas vezes quando algumas coisas aconteciam, por exemplo pessoa entrando na/no lugar que o professor tava, às vezes não percebeu que o professor tava com a câmera ligada e ia lá e entrava, esse tipo de coisa dava para ver que deixava o professor meio desconfortável **P: ah, então é:: em sua perspectiva o que interfere na construção do espaço de ensino-aprendizagem seria esse contato inicial, que o professor ser apresentado à turma é: pra turma e ai ligar a câmera? É nesse sentido que você vê a construção do/do espaço de ensino?** Clarice: sim **P: ou tem algo a mais que você gostaria de pontuar?** Clarice: não, é isso mesmo **P: okay, hã, quais os pequenos gestos, é: atitudes, ações que você, seus professores e ou seus colegas faziam que você acha é, que contribuíam para a criação de um espaço mais afetivo de aprendizagem?** Clarice: cortou, você poderia repetir? **P: sim, sim. Quais os pequenos gestos, é: atitudes, ações que você, seus professores e ou colegas faziam, que você acha que contribuíam para a criação de um espaço mais afetivo, de aprendizagem?** Clarice: deixa eu só pensar um pouco... **P: tá, fica à vontade** Clarice: pra mim, quando eles deixavam assim, quando eles não pressionavam você a fazer algo, quando ofereciam ajuda ou quando eles mostravam empatia, quando você não tava conseguindo fazer, quando eu não tava conseguindo fazer alguma coisa e eles demonstravam "ah, tudo bem, é difícil mesmo" e ajudavam, esse/esse tipo de coisa assim **P: ah sim Clarice: então você acha que a empatia te ajudou?** Clarice: ahã **P: nesse, quer dizer você acredita que isso contribuiu para um espaço mais afetivo?** Clarice: sim, muito **P: e como essa empatia (...)** (problemas com internet) Clarice: alô? **P: como? oi?** Clarice: cortou, eu não entendi o que você falou **P: tá me ouvindo?** Clarice: agora tô **P: cê tá me ouvindo agora?** Clarice: agora eu tô ouvindo (risos) **P: okay, como você acha que essa empatia, hã... dos professores é: te ajudou? Você acha que isso te ajudou? E se sim, como?** Clarice: sim, hã... como havia falado antes, ajudou no aspecto de você se sentir mais à vontade pra/prá conversar com eles, hã... "professor, hoje não estou me sentindo muito bem, poderia fazer essa atividade depois? Poderia me dar um prazo maior?" hã:: assim/ se sentir mais à vontade mesmo com o professor no caso de comunicar, de se comunicar com ele fazer perguntas sobre a atividade, sobre a própria disciplina, quando o professor lhe entende é:: outra coisa **P: e isso consequentemente, hã: te ajudava no seu aprendizado?** Clarice: sim, sim, quando a gente sente vontade, a gente se sente à vontade pra conversar com o professor sobre o assunto, então a gente esclarece algumas dúvidas, acaba aprendendo algumas coisas, já com aquele professor que você vê que ele não tem empatia nenhum fica morrendo, você/não entende o assunto, você não tem coragem de falar pra ele justamente por/por esse receio do que ele vai falar, do/do/se ele vai julgar você **P: ah então você se sentia mais acolhida?** Clarice: ahã **P: hum... interessante. Como o espaço físico, e ai você falou, né, a sua casa, que você utiliza para estudar, acompanhar as aulas é:: afetava sua participação é: concentração nas aulas remotas?** Clarice: afetava sim, eu me sinto mais dispersa em casa é... mais propensa a:: a perder o foco, porque às vezes você ouve/eu ouvia os gatos brigando lá fora, ai já tirava minha atenção e tem o celular aqui pra/prá tirar minha atenção durante as aulas, hã... o acesso a outras coisas fica mais fácil como *WhatsApp*, hã, o *instagram*, outras redes sociais, assim, em casa a gente sente que tem mais hum... mais distrações e na aula, quando o professor tava lá te encarando, hã... eu me sentia mais obrigada entre aspas a/a ficar mais concentrada, a me focar mais **P: ah então esse espaço físico gera mais é:: possibilidades ali de/de distração** Clarice: sim **P: hum, entendi. E como esse espaço é: físico, impactava nas questões afetivo e emocionais do seu processo de aprendizado?** Clarice: hum, em casa eu me sentia como se tivesse, como se meu tempo fosse mais flexível, pra fazer as atividades, e:: às vezes isso era bom; e às vezes não, porque a parte ruim né, é que eu me/ficava/eu procrastinava bastante por causa dessa flexão de horário, e a parte boa é que é justamente a mesma coisa né (risos), se eu não tivesse me sentindo bem agora eu poderia fazer mais tarde, daqui a [[pouco **P: sim]] Clarice: eu acho que é basicamente isso, não sei se eu tô respondendo exatamente a pergunta **P: sim, tá, tá sim, é: sobre essa questão da procrastinação, né, como isso acontecia? Como você acha que/você acha que isso impactava de certa forma, em seu aprendizado?** Clarice: sim, porque eu acabava deixando para depois um trabalho que eu poderia ter feito, hã... um trabalho bom eu fazia de forma [[razoável **P: sim]] Clarice: porque eu faria eu faria na pressa, eu fazia na pressa, deixando assim... para depois então eu acaba/acabava não tendo tanto tempo para fazer, e acabava fazendo meia boca como as pessoas dizem **P: e isso te afetava, assim individualmente, [[despertava alguma emoção** Clarice: é, eu ficava me sentindo]] um pouco frustrada e triste por isso, eu ficava "ué eu poderia ter feito melhor e mas eu não [[fiz" **P: ah sim]] e como/você considera que esse tipo de sentimento, de frustração, é:: teve um impacto assim, no seu processo de:: aprendizagem?** Clarice: sim **P: um impacto** [[assim Clarice: sim a gente]] **P: significativo, você soube lidar** Clarice: sim porque é/acaba virando um ciclo né, você/você procrastina porque vai fazer um trabalho e tá se sentindo frustrada, e... e acaba ficando frustrada por estar procrastinando, aí vira um ciclo **P: entendi, muito interessante. Na sua opinião, aspectos afetivos e emocionais, impactaram no seu aprendizado na modalidade remota? E por quê?** Clarice: hum... pode repetir? **P: sim, na sua opinião é/é aspectos afetivos e emocionais impactaram no seu aprendiza/aprendizado na modalidade remota?** Clarice: hum... [[SIM **P: e por quê]] Clarice: sim, da mesma forma que da modalidade presencial, quando a gente se sente meio pra baixa a gente não tem muita vontade assim, é mais difícil você fazer as atividades, é mais difícil você assistir as aulas, então, é foi basicamente esse impacto, (...) poderia repetir a pergunta de novo, eu me perdi um pouco **P: claro, na sua opinião, os aspectos afetivos e emocionais**********

impactaram no seu processo de é:: no seu aprendizado na modalidade remota? E por quê? Clarice: ah tá, então, é sim, totalmente, mas o que você quer saber, se é/por ter sido remoto se afetou de uma forma diferente? **P: isso, é como/como na verdade esse/esses aspectos, afetivos e emocionais impactaram nesse seu processo de aprendizagem, eita, de aprendizado, nessa modalidade** [[remota Clarice: ahã]] **P: e por quê? você tinha falado dessa questão de que você, quando você se sentia pra baixo, você há:: se sentia de tal modo /.../ (problemas com internet)** Clarice: alô? **P: Oi, você está me ouvindo?** Clarice: alô? **P: você tá me ouvindo?** Clarice: ah, tô... Agora tá cortando um pouco **P: agora você consegue me ouvir?** Clarice: ahã **P: Você quer que eu repita a pergunta?** Clarice: você tava falando... sim, por favor **P: na sua opinião, os aspectos afetivos e emocionais impactaram no seu processo de aprendizagem/de aprendizado nessa modalidade remota? E por quê?** Clarice: ah tá, sim, como eu tinha dito, às vezes a gente se sente, há:: triste e:: por causa disso a gente acaba deixando pra lá as coisas, além de quê, pelo menos no meu caso, é: quando eu tô triste ou irritada com alguma coisa eu não consigo prestar atenção, então assim mesmo que eu tenha que fazer aquele trabalho, há... eu posso tá lendo mas o conteúdo não tá/não tô absorvendo o conteúdo, então é como se eu tivesse fazendo aquilo para nada, e:: como havia [falado **P: mas você sentia** Clarice: Oi? **P: você se sentia triste é:: com algo em relação a/é ao curso, as disciplinas? ou triste no/no geral mesmo?** Clarice: no geral, às vezes algumas coisas das disciplinas, às vezes eu ficava me perguntando "será que esse é o curso que eu deveria estar fazendo mesmo?" (...) isso é outra coisa, eu acredito (risos) **P: ah sim, entendi, é: houve algum aspecto que expandiu e ou limitou seu aprendizado no ensino remoto, se sim, quais?** Clarice: hum... então justamente isso de eu não conseguir prestar tanto atenção porque, por causa das distrações, então acabava perdendo muito conteúdo, eu acredito que perdia bastante coisa por causa das distrações **P: então isso te limitou?** Clarice: sim, além da internet né, às vezes caía, você perdia meia hora de aula (risos) **P: ah, entendo, mas em questão** [[de **P: ah, entendo]] Clarice: hum **P: e há: teve algo que expandiu em algum aspecto, seu aprendizado?** Clarice: há... isso de eu me sentir mais à vontade pra/pra abrir o microfone ou pra escrever no chat, eu acredito que quando você compartilha as suas ideias ou o que você aprendeu, e isso é uma forma de você compartilhar, você acaba absorvendo mais, isso me ajudou, ajudou a expandir mais conhecimento **P: isso expandiu?** Clarice: ahã **P: ah, sim. É, como você compreende a atuação dos professores nas aulas remotas?** Clarice: em/em que aspecto assim? **P: como você há, compreende (...)** a atuação deles nas aulas remotas Clarice: okay, alguns professores eram [[bem **P: nas aulas remotas]] Clarice: ah/okay, alguns professores eles/eles eram mais sensíveis em relação ao tempo né, eles tinha essa noção de que é cansativo você ficar na frente do computador por bastante tempo, e outros não, assim algumas vezes alguns até extrapolavam o tempo da aula e quando você reclamava eles falavam "ah mas eu fico aqui na frente do computador o dia inteiro e não tem problema" [[há, assim **P: ah sim]] Clarice: em questão de tempo que eu acho que foi/foi um tempo da aula às vezes algumas, algumas atividades que eles passavam, há:: demais **P: então você relaciona essa questão da atuação dos professores na/nessas aulas remotas mais em relação ao tempo?** Das aulas, das atividades? Clarice: ah sim, e também e: parecia que eles não tinham, assim eu sei que a universidade, a universidade ofereceu algum/algumas formação pra eles né, eles não iam jogar eles assim do nada, mas algumas vezes os professores cometiam alguns erros, às vezes eles esqueciam de coloca atividade ou esqueciam de dar o retorno pra gente e às vezes eles até davam um jeito de colocar a culpa na gente, então assim esse/essa falta de/da familiaridade deles com a: tecnologia, às vezes acabava impactando de maneira negativa, assim, era meio chato **P: e como essas ações que você citou agora, é: impactaram ou te impactaram diretamente?** Clarice: sim, porque por exemplo nesse caso que eu citei que a professora esqueceu de colocar a nota no sistema, ela ficou culpando os alunos e: acabou que ela não aumentou o prazo, o prazo ficou o mesmo e ela até colocou, não lembro bem se ela colocou uma atividade a mais ou se ela deixou uma atividade mais difícil como se a culpa fosse dos alunos **P: ah, então você acha que ela/esse professor colocou a culpa nos alunos?** Clarice: sim ah [sim Clarice: ela colocou, totalmente (risos) **P: ah em uma questão que era de responsabilidade dela?** Clarice: isso, era totalmente de responsabilidade dela e ela falou que os alunos que deveriam ter avisado **P: ah sim, você tem é:: algum ponto a mais pra/pra falar em relação a isso? A atuação dos professores? Dos seus professores?** Clarice: no momento não consigo pensar em algo a mais **P: entendi... e é, sobre os aspectos positivos que você falou sobre a atuação deles você tinha falado sobre a questão deles, há... entenderem de certa forma? os alunos, ajudaram?** Clarice: quando era caso de/da internet a gente ter problemas com a conexão ou/ou problemas ao entrar na sala, na sala de aula virtual, eles mostravam assim que entendiam, mas em relação a quando a gente tinha algumas dificuldades com as atividades que eles, que eles passavam para gente, há... eles não se mostravam assim, muito aberto a ajudar, não, assim geralmente eram atividades, ah meu deus, me perdi (risos) na pergunta (...) **P: então (risos) a gente tava falando sobre como você interpreta, como você vê, como você compreende a atuação dos seus professores né/nas aulas remotas...** Clarice: hum como eu compr/então eu acho que às vezes eles ficavam meio perdidos em relação à tecnologia mesmo **P: ah sim** Clarice: e algumas vezes eles não queriam assumir [[isso **P: entendi]] Clarice: então eles colocavam culpa nos alunos **P: ah, entendi, é:: bom as min/as perguntas acabaram né, da/da entrevista, Você gostaria de pontuar algo a mais? Algo que eu não citei, não perguntei?** Clarice: não, não eu só queria dizer que gostei bastante do tema, eu achei bem importante você pesquisar sobre isso, é bem relevante **P: okay, obrigado, eu vou encerrar a gravação, tá?** Clarice: tá bom, beleza **P: obrigado:: Tchau** Clarice: De nada, tchau.********

7.4 Transcrição da conversa em grupo

Conversa em grupo

Guia: Janderson: Pesquisador, identificado com “-P”. Suas falas em negrito.

Breno: Colaborador, Usando Pseudônimo de “-Breno”. Clarice: Colaboradora, Usando Pseudônimo de “-Clarice”

P: Então, iniciando aqui a conversa em grupo com os participantes, Breno, Clarice, e... há, falem um pouco sobre como foi sua experiência nesse contexto de ensino remoto, em situação de pandemia Clarice: quem começa? Breno: pode ir Clarice: tá bom, há:: assim, eu achei que ia ser bem mais difícil, mas isso não quer dizer que foi fácil, mas eu achei que ia ser bem mais difícil, os problemas maiores que eu tive foram em relação à conexão com a internet [[e:: P: **ahã**]] Clarice: e de passar, isso de passar muito tempo na frente do computador e do celular né, porque querendo ou não a gente acabou passando bem mais tempo, acabou prejudicando um pouco a minha vista, a minha postura etc /.../ há... e alguns problemas com os professores que não tavam conseguindo, eu acho que eles não tinham muito:: como que fala, eles não sabiam mexer muito eu [[acho Breno: habilidade Clarice: e acabava, oi? Breno: eles não tinham habilidade né Clarice: é, aí acabava atrapalhando um pouco, mas tirando isso (risos) foi tranquilo **P: interessante (risos) e a sua experiência, Breno?** Breno: olha, a minha foi maravilhosa no sentido de, eu não tinha/tive problema é:: essa/esse/essa parte, eu sou totalmente o oposto de Clarice, eu não tenho esse problema de compostura ou de vista referente às aulas, pra mim mesmo o que pesou muito foi o fato de alguns professores não... realmente não/não conseguirem dar aula online, mas assim, não foi nenhum problema porque a gente mantinha contato por *e-mail*, né, se tinha alguma dúvida, tirava por e-mail **P: então vocês acham que essa falta de habilidade com essas tecnologias por parte dos professores meio que impactaram a experiência de vocês?** Clarice: sim Breno: nesse/nesse sentido sim porque eu creio que o povo também se apoia muito no fato da procrastinação, de dizer “ah não conheço tal tecnologia; ah não sei mexer com tal coisa sendo que quando/se tiver interesse, sabe **P: ahã** Clarice: você tá falando dos professores, né? Breno: é, dos professores Clarice: sim, [[dava Breno: eu sei, eu sei]] Clarice: até para buscar é: apoio com outros [[professores Breno: exato]] Clarice: Porque um deles é bem familiarizado com o: o AVA (ambiente virtual de aprendizagem) né, a plataforma que a gente usa, inclusive tinha dois professores meu que:: um professor, ex-professor que tem mais contato AVA, ele tava assistindo as aulas de uma professora que não aparentava ter muita, muita essa familiaridade, mas eu acho que eles não tinha essa/essa troca de informações, e eles poderia ter tido sabe Breno: é, o que eu acho engraçado é o seguinte, quando a gente tá no posto de aluno se você, vamos supor que você no/entra, você não sabe falar [[inglês **P: ahã**]] Breno: e você tá fazendo letras-inglês, o professor olha pra sua cara e diz “ah você vai ter que se virar e aprender alguma forma de aprender inglês”, [[né? Clarice: ahã **P: ahã**]] Breno: quando essa obrigação ela vira pro professor, pelos fatos dele/deles serem DOUTORES e mestres, já se torna/não tô dizendo todos né, uma boa parte, eles se endeusam, eles não podem aprender mais do que aquilo, porque eles já são extremamente fodões com isso Clarice: ahã, sim Breno: ou eles estão perto de se aposentar e não estão afim de ligar uma *webcam*, um computador, sendo que a gente sabe que é pra interesse próprio, acontece, se eu quiser comprar uma roupinha lá de marca X, eu vou lá no computador e vou comprar Clarice: sim, se eles quiserem mesmo, realmente eles dão um jeito né Breno: é o mesmo/é o mesmo cenário, né, em aspectos diferentes, agora assim, se todos se ajudassem eu acho que seria ótimo, né, nesse quesito, seria XOXO, mas assim eu não me senti prejudicado; pelo contrário assim, eu pude ler mais textos com maior/menor calma porque tipo eu tava na minha cama, no meu quarto né, no sofá barará, bererê, como eu disse na última reunião com o Janderson, claro que é:: a preguiça se torna maior porque você tá num ambiente de confortabilidade Clarice: ahã **P: sim** Breno: isso é um fato, mas são foi algo que me prejudicou **P: entendi, muito interessante, [[é... pra você** Breno: metendo pau no professor né (risos) Clarice: (risos) **P: (risos), pra vocês, há aspectos positivos e ou negativos nessa modalidade de ensino? Se sim, quais são?** Clarice: hum... vai tu primeiro (risos) Breno: tá, ó POSITIVO, inovação, a gente é, a gente como ser humano nós tivemos que nos recriar de ideias, de pensamentos, de tudo que nós tínhamos, antes da/de/da pandemia **P: adaptação, né?** Breno: adaptação, exatamente a gente teve que realmente ser uma metamorfose literalmente né, da água pro vinho **P: sim...** Breno: eu sempre disse que dois mil e vinte era um ano pra sobreviver, que nós não poderíamos reclamar e que dois mil e vinte a gente tinha que se adaptar as ideias de dois mil e vinte, é:: em dois mil e vinte e um a gente tem que sobreviver também tá (risos) tem sim, e é: negativo eu acho que como qualquer ser-humano o lado procrastinador da coisa de “ah eu vou fazer hoje; ah não eu faço amanhã, ah eu vou deixar depois de amanhã” e o lado também da gente sempre querer se apoiar em uma dificuldade que é mínima Clarice: ahã, bom do lado positivo, eu concordo com o Breno, há... eu acho que de certa forma também assim, prepara mais a gente pra que não futuramente a gente espera que tenha mais pandemia né, mas assim às vezes acontece assim algum imprevisto que a gente não pode ir presencialmente pra/prá uma aula, a gente, nós como professores tô falando, então a gente meio que tá mais preparado pra dar aula no futuro assim, eu vejo por esse lado, como aspecto positivo **P: aquele slide que não funciona né?** Clarice: sim, a gente já vai aprendendo a driblar assim um pouco, há a gente tá vendo mais umas atividades que dá pra fazer com os alunos, pela internet né, aprendendo a pesquisar melhor; e de ponto negativo, deixe-me ver... ah eu vou bater na mesma tecla de que passa muito tempo na frente do computador é muito prejudicial (risos) às vezes eu não aguentava de dor de cabeça e assim, como a gente tá distante do/dos amigos e tals, há:: a maioria das coisas que eu fazia pra me distrair, acabava sendo também na frente do computador, do celular, é/seja jogando seja lendo alguma coisa, era na tela do/do celular, então assim, com mais tempo de aula e fazendo trabalho tudo pelo computador, acabou/eu acho que prejudica bastante a/a vista, a coluna, tudo (risos) Breno: olha, é interessante, rapidinho, eu tava lendo essa semana uma entrevista do/do *The New York Times*, do Matthew Borner, algo assim, é:: ele é/de acordo com a pesquisa que ele fez a gente passa, eu fiquei passado também,

a gente passa muito mais tempo, passava muito mais tempo antes de pandemia no celular do que hoje Clarice: sério ? eu acho que hoje em dia eu tô passando, é o dia inteiro praticamente Breno: é porque ó:: as redes sociais nesse quesito, é algo muito fascinante porque prende a [[gente Clarice: ahã]] Breno: imagine você vai no banheiro por exemplo, senta lá no vaso pega no celular para mexer no *Instagram*, tem vezes que você passa HORAS sentado Clarice: [[é verdade (risos) Breno: e não percebe]], e não percebe **P: o entretenimento** Breno: é muito, é muito surreal o que a gente vive hoje, é muito surreal, e não tem como a gente dizer “ ah eu vou fazer o mundo melhor, porque vou mudar” não, não vai mudar não, vai continuar viciadinho [[sim Clarice: é (risos) **P: rissos**]] Breno: e tem que aceitar Clarice: quem tá se dando bem são os oftalmologista com tanto de exame de vista que o povo tá fazendo (risos) Breno: exatamente, eu mesmo uso óculos então Clarice: eu uso óculos também (risos) **P: então, há... como era a interação entre professores e alunos e alunos e alunos e alunos?** Clarice: há... eu sempre conversava é:: com as minhas colegas assim, quando:: com meus colegas quando era do assunto da aula ou de algum trabalho **P: ahã** Clarice: com os professores, há... era basicamente por *E-mail* e algumas mensagens pelo *WhatsApp* mas eles demoravam pra responder e no *E-mail* às vezes eles não respondiam tipo, a gente mandava tipo três perguntas, eles respondiam duas então assim, meio que dificultava né porque cara-a-cara não tem como eles ficarem te ignorando, os professores não tinha lhe ignorarem, mas *online* tem essa facilidade assim [[deles... **P: então você acha que**]] Clarice: ignorarem você **P: os professores ignoravam?** Clarice: sim, algumas vezes eu acho que sim... seja mensagem completa ou algumas mensagens específicas **P: entendi** Breno: eu né, agora? Tá (risos) no oposto da Clarice eu fui muito de boa, eu sempre fui uma pessoa muito comunicativa, isso é meio que perceptível eu acredito, então assim, não tive problema algum referente a comunicação, eu acho que tipo, como eu tinha dito o Janderson, eu acho que só um professor que eu tinha realmente, eu não gosto de ficar com a *webcam* desligada, porque como eu disse ao Janderson, se fosse dar aula eu não gostaria, mas eu tive um professor eu/ele tinha que ficar com a *Webcam* desligada porque tava trabalhando e ao mesmo assistindo aula **P: [[ahã Clarice:ahã]]** Breno: mas eu não ia perder a matéria né, claro, é:: mas assim eu participava super no *chat* Clarice: ahã Breno: então assim, a comunicação era muito, muito de boa, teve até um professor que não uso AVA, e ele usou o *Google* [[*Classroom*, Clarice: eu tive uma utilizou]] Breno: pra pode passar as atividades, Oi? Clarice: eu tive uma também, que usou o *Classroom* Breno: pronto, e eu achei assim de boa, muito tranquilo, achei fácil, o AVA no início realmente, quem não conhece você pena pra entender as coisas né **P: sim, sim** Clarice: ahã Breno: mas depois foi muito tranquilo **P: e a interação de alunos com alunos?** Breno: você acredita que tinha professor que o aluno tipo, vamos supor que o aluno perdeu duas aulas aí o aluno ia lá perguntar o professor o que era, o professor pedia pra eu falar com ele por e-mail, com o aluno? Clarice: oxe Breno: ai eu fiz “pronto, até na minha casa eu sou representante de turma, né?” Clarice: oxe Breno: mas eu fazia assim de boa porque eu pensava muito no aluno no quesito dela/olha você acredita que teve uma aluna da/de/de uma/uma matéria em inglês ai ela perdeu algumas aulas porque ela não sabia que tava tendo aula pelo AVA **P: hum** Breno: ai ela perdeu umas/umas quatro ou foi cinco aulas, ai a professora disse que ela poderia acompanhar tranquilo, que não ia é:: ia ser falta justificada aí ela “tá professora, mas o que você passou?” ela fez “ah procure o Breno, porque ele vai saber lhe responder **P: (risos)** Breno: mas assim se for pensar nisso tipo eu ajudo de boa pra mim não tem nenhum problema sabe **P: sim, então [você Breno: só significa] que futuramente eu estarei dentro da UFAL dando aula (risos) P: (risos)** Clarice: Arrasou **P: então você tinha uma boa interação com os/os seus colegas? Né?** Breno: ah sempre tive **P: sim... pensando na/sala de aula como um espaço acolhedor, de empatia em que todos se ajudam, vocês se sentiam acolhidos nas aulas remotas?** Clarice: pelos professores muitas vezes não, pelos colegas sim **P: por quê?** Clarice: tem professor que:, tem professor que:: há, ele responde você faz uma pergunta simples e ele responde como se você estivesse tacado uma pedra nele, você, tipo ele responde de forma muito rude, há... então isso aí acaba: criando meio que um atrito né, enfim, tem professor que não tem empatia nenhuma, então isso acaba, há: dificultando mais também, há, essa comunicação, no aprendizado etc... **P: sim, então você não se sentia acolhida?** Clarice: sim, pela parte dos professores eu não me sentia acolhida não, por alguns **P: entendi, e você, Breno?** Breno: eu nunca me senti retraído por nenhum professor, o Clarice mulher, tu faz letras o quê para eu nunca fazer em? Clarice: (risos) inglês óia Breno: sério? Clarice: ahã Breno: nunca tive problema nenhum com professor, olha sem mentira nenhuma, até o GGG que era um professor que é extremamente sei lá/que as pessoas dizem né, que é chato, rude eu ADOREI ter aula com aquele homem, sem mentira [[nenhuma CLARICE: você é escolhido]] pelo criador (risos) **P: (risos)** Breno: sem mentira nenhuma **P: então/então suas experiências são contrárias né?** Breno: completamente oposta, é porque é aquela história, eu não sei se é porque eu sou uma pessoa assim, eu sou muito comunicativo, eu sou um TAGARELA Clarice: ahã , eu não sou não Breno: tinha vez que eu tinha que dizer “Breno, cala a boca porque você tá falando demais, mas assim, eu nunca, eu nunca/eu nunca liguei pelo fato de ser acolhido ou não numa sala de aula, primeiro eu nunca liguei **P: Você acha isso importante? Ou não?** Breno: se sentir acolhido? **P: sim, na sala de aula** Breno: ah, claramente, pra muitas pessoas isso importa, imagine você chegar num ambiente, que ninguém tipo tá nem ai pra você, e a pessoa realmente liga pra isso, eu mesmo não ligo se/se eu não/se a pessoa não liga pra mim eu não vou ligar pra [[pessoa **P: entendi**]] Breno: reciprocidade, mas de professor eu nunca tive não, nenhum problema, nunca fui tratado por professor nesse quesito de ser rude nem nada **P: mas nessas aulas remotas que você teve, você se sentia é:: acolhido?** Breno: na medida do possível sim, tinha uma professora especifica, RRR **P: (risos)** Breno: Maravilhosa, juro, eu exalto essa mulher até onde eu posso, porque assim, ela se preocupava em TODOS os aspectos que você imaginar, se fulano tava bem, se ciclano tava mal, se a aula tava boa, se a aula não tá boa, como foi o planejamento, tem professor nem aí pra isso **P: ahã , que bom** Clarice: é, esse semestre é/é assim, que eu mais me senti acolhida foi com a professora EEE, há:: e o pouquinho de aula que eu tive com o PPP também, mas os outros, assim **P: por quê, Clarice?** Clarice: por que o quê? Que eu me sentia acolhida? **P: sim, nessas disciplinas, isso** Clarice: eles pareciam ser mais empáticos sabe, quando eu falava que eu não tava conseguindo fazer alguma atividade, e eles... me ajudavam, no caso da EEE, ou ela me dava um prazo maior ou/ou ela me ajudava, esclarecia mais as dúvidas, e no caso do PPP, ele tentou:: eu não tava/eu tava tendo dificuldade pra achar professor, né, pra o estágio e:: ele me ajudou, tava é/lutou comigo pra arrumar professor e quando eu não consegui, ele:: mesmo tendo passado do prazo pra trancar a matéria, ele também tava lutando comigo pra que eu não/não perdesse a matéria sabe, pra conseguir trancar **P: ahã** Clarice: então assim, eu achei eles dois um amorzinhos **P: Breno tinha feito uma pergunta à Clarice?** Breno: não, que período ela tá? Clarice: estou no sétimo, vou entrar pra o sétimo agora Breno: hum... que show Clarice: sim (risos) **P: (risos) então, há... o que motivava, empolgava vocês a participarem das aulas remotas?** Clarice:

nada Breno: pra mim eu tipo é:: uma motiva/é/eu acho que eu/comentei contigo, Janderson, na/na primeira, primeira entrevista (individual), como eu amo as aulas que são puramente língua inglesa, que são os poucos momentos que eu tenho de falar inglês assim, a *hundred percent*, então eu amava, a motivação era realmente que eu amo, amo, amo falar inglês assim de forma *okay* **P: então o uso do inglês nessas disciplinas te motivava?** Breno: ah eu amo, eu acho maravilhoso em/[[assim **P: como?**]] Breno: infelizmente, porque é/aquilo que eu lhe disse é poucos momentos que eu tenho ali pra colocar em pratica uma segunda língua que a gente não tem muito contato aqui no Brasil **P: então você gostava disso né, de/de** Breno: [[ah, eu amo **P: praticar, usar**]], ahã Breno: assim, infelizmente eu sei que tem pessoas realmente não conseguem acompanhar, assim eu/eu/eu digo que sou muito sortudo nesse aspecto, né? Que eu já entrei na faculdade letras, já sabendo é:: me comunicar em inglês, então facilitou minha vida, e até as pessoas que tem dificuldade, eu até realmente ajudo, mas assim é uma coisa particularmente que eu amo **P: ahã , Clarice tinha dito que nada motivava, empolgava?** Clarice: é, esse semestre eu tava assim bem desmotivada, em algumas aulas o que me motivava era:: era o assunto mesmo que eu via que tinha uma coisa interessante, tipo, na verdade a única que eu me sentia motivada a assistir era a matéria eletiva que era com a professora EEE, e o que mais me motivava era a professora, que ela sempre foi muito legal, e os assuntos né, que eu gosto, eu passei a gostar mais de literatura infantil, assim, as discussões na sala, com os colegas também, era mais ou menos isso, mas assim, no geral esse semestre eu tava bem é:: desmotivada **P: ahã , e vocês acham que essas motivações ou desmotivações é:: impactavam no aprendizado de vocês?** Clarice: sim, eu acho bem difícil você aprender, fixar alguma coisa quando você não tá motivado pra isso **P: ahã** Breno: eu também, eu concordo assim/é a palavra desmotivação, ela já soa negativo [[né **P: sim**]] Breno: e pra um estudante não é realmente algo bom, você tentar criar um elo com o professor por exemplo, um elo de afetividade por exemplo, que é importante e você não conseguir, eu acho que isso é frustrante pra realmente uma pessoa que liga bastante que/que assim tem esse lado mais aflorado, que se importa mais, tem mais impacto, que a gente sabe que tem/que/é da natureza assim [[né **P: sim**]] Breno: realmente tende a ser mais legal mais empático/empático é:: pra mim, não/não, eu não consigo assim, eu não ligo muito pra isso, de motivar ou não porque eu sei assim, que é uma obrigação minha, eu tenho que tá ali é:: e fazer realmente o meu **P: sim** Breno: infelizmente nessa hora eu sou um pouco egoísta sim, nesse quesito, de fazer a minha obrigação e tipo, pronto **P: [entendi Clarice: eu sinto uma diferença] quando vou fazer uma coisa por pura obrigação e quando eu tô motivada a fazer Breno: a gente faz com mais alegria, [[né isso é um fato Clarice: sim, o trabalho fica bem mais feito] Breno: é muito diferente Clarice: ahã Breno: [é/é/é Clarice: por isso que eu] me importo bastante, tanto é que eu vou/a pesquisa que eu vou começar a fazer é sobre motivação, aí [[assim **P: interessante**]] Clarice: eu acho bem importante **P: então, hã:: como vocês descreveriam as relações afetivas que construíram a sala de aula remota?** Breno: eu acho maravilhoso **P: vocês/você descreve essas relações é:: de afetividade, desse modo?** Breno: fantástico, juro, fantástico **P: ahã** Breno: eu consegui construir relações com pessoas que eu nunca tive contato dentro da própria faculdade **P: sim** Breno: eu consegui com/construir diálogo com pessoas fora da faculdade, que foram/são pessoas convidadas pra uma videoaula, que eu sei que presencialmente não ia rolar por conta do meu trabalho, eu consegui construir e ficar mais próximo de professores que eu nunca imaginaria, no sentido de proximidade, de dizer “professor, como é que você tá?” **P: sim** Breno: então tudo isso me ajudou a construir sim um elo muito grande, no aspecto com os professores com os alunos **P: interessante** Clarice: no meu caso, eu acho que mudou muita coisa não (risos) eu sou uma pessoa muito tímida, eu tô sendo o contrário do Breno hoje (risos) **P: (risos)** Clarice: eu sou uma pessoa muito tímida, e na internet eu sou um pouco menos, mas com os meus colegas, assim foi a mesma coisa/não mudou muita coisa não, foi bom assim, foi bom mas como sempre foi, fiz alguns novos amigos também, mas pra mim não mudou muita coisa não /.../ **P: entendi, hã... quais/é afetos, emoções eram mais presentes nas aulas? E por que vocês acham que esses afetos é/se é:: se fizeram mais presentes?** Breno: eu acho que uma emoção muito presente é a revolta **P: hum, por quê?** Breno: revolta das pessoas, revolta com a situação atual, revolta com o presidente, revolta com o governo, revolta com... a situação no geral **P: sim** Breno: você fica dentro de casa é realmente horrível **P: ahã** Breno: mas ao mesmo tempo que tem revolta, também tinha é, um pouco de alegria né, de as pessoas conseguirem é:: ter aula, tinha também o sentimento é:, que era nítido também, querendo ou não de perda né, porque a gente realmente tem uma perda não só de:: todas as pessoas que/que *passed away*, mas de/de tempo é um (...) você não consegue recuperar o tempo, isso é um fato **P: ah, você fala sobre é: a questão da pandemia?** Breno: é **P: ah sim** Breno: eu acho que tudo se envolve na pandemia, não tem como fugir, a gente vai rodar, rodar, rodar e vai bater no mesmo tema, foi por conta dela que a gente tá nisso **P: ahã , então você descreve é:: a revolta, a alegria e a perda** Breno: a perda, é.. **P: ahã , e como hã... esses/esses sentimentos é, apareciam na sala de aula, como é que eles, como é que eles, eles... eram era causados em você, por quais motivos** Breno: é: vamos supor que você tá numa matéria e você fala “ah é”, sei lá, vamos supor que a gente tá falando sobre letramento emocional **P: ahã** Breno: certo? E você diz que realmente tá com um sentimento de tristeza por conta que fulano, ciclano, você viu familiares próximos ou colegas próximos, estarem no hospital intubados ou faleceram, isso gera uma tristeza, uma solidão grande **P: ahã** Breno: até a pessoa que tá, até pra pessoa que realmente não tá tipo ali presente mas sente, de uma forma ou outra você sente isso, e querendo ou não, sempre tinha alguma aula que é:: que tinha que comentar sobre, que não tem como passar uma fita em branco, um pano sobre isso **P: então tipo, eram temas, falas que apareciam na sala de aula/nas aulas remotas né, e aí meio que se pro/proli, a se pro (...)** Breno: proliferarem **P: isso, essa palavra, entre os outros estudantes, [[professores?** Breno: exato]] **P: você acha que** Breno: lembrando que não era um sentimento que fica durante a aula toda, tá? Sentimento de tristeza, solidão e tal, é... são momentos assim pequenos, mas que realmente são reais **P: ahã , interessante né, como/como a sala de aula na verdade está compartilhada né, o que um aluno traz o outro é afetado por isso** Breno: aí a gente percebe muito um exemplo, se você tem contato comigo e sabe que eu sou muito de falar, se eu passar uma aula calado, você vai saber porque eu tô calado, alguma coisa não tá batendo, se você sabe que um professor sempre tá com um semblante feliz e você percebe que ele tá com um semblante mais, é, tipo *bad*, você sabe, sabe/sabe que alguma coisa ali não tá boa **P: então nós identificamos né** Breno: nós identificamos muito fácil **P: ahã , e você, Clarice?** Clarice: poderia retomar a pergunta, por favor? **P: sim, sim, como você descreveria as relações afetivas que construíram a:: não, desculpa, é, quais os afetos e emoções eram mais presentes nas/nas aulas? E por que vocês/você acha que esses afetos se fizeram mais presentes, os afetos, as emoções** Clarice: ahã , preocupação eu [[acho **P: ahã**]] Clarice: por causa da pandemia assim, de forma geral, preocupação com tudo né, porque às vezes eu não conseguia me concentrar, hã... e também preocupação com os**

colegas, eu acho que por exemplo, tinham alguns parentes de professores que estavam doentes, professores que estavam doente, colegas estavam doentes, meu deus só um minuto, que meu gato tá comendo aqui o carregador, pera aí... pronto, enfim é, então no geral, há:: preocupação de forma bem resumida (risos) **P: você acrescenta outro sentimento ou emoção, ou você descreveria somente com preocupação?** Clarice: só isso mesmo (risos) **P: ah, entendi, é... como você, há, como se sentia quando precisava se expressar em língua inglesa nas aulas? E quais eram os afetos, emoções, mais presentes nessas situações?** Clarice: há... eu tenho muita dificuldade de me expressar, tanto em português quanto em inglês, mas assim há... com relação ao inglês eu ficava preocupada se as outras pessoas estariam me julgando, julgando o meu inglês **P: Hum** Clarice: "ah meu Deus, ela pronunciou a palavra errada, meu deus ela usou a palavra errada", era isso, praticamente **P: então esse julgamento te afetava?** Clarice: sim **P: como?** Clarice: às vezes eu ficava tão preocupada com isso que:: dava branco, eu esquecia ou talvez eu gaguejava **P: ahã...** Clarice: mas era mais porque eu tava preocupada com o que as pessoas poderiam estar pensando sobre o meu inglês **P: ficava nervosa::, algum tipo de sentimento também?** Clarice: sim, ficava nervosa **P: entendi, algum/alguma outra emoção, sentimento? Ou você tem essas experiências com o uso da língua inglesa como é::: que você estava em julgamento com essa preocupação** Clarice: se eu tinha outro sentimento em relação a isso? **P: isso** Clarice: hum a/às vezes quando eu conseguia driblar esse sentimento, é: eu conseguia sentir um/hã... me sentia realizada de certa forma, tipo "meu deus eu consegui fazer isso, eu consegui falar tudo certinho" então eu me sentia realizada **P: entendi, e você, Breno?** Breno: eu ficava muito com/feliz, feliz porque eu fi (...) eu sou muito comunicativo ao contrário de Clarice, então não tenho problema nenhum em me expressar em inglês, e eu nunca/e eu não penso assim "ah fulano, ciclano tá me julgando" é::: por errar alguma palavra, infelizmente a gente brasileiro tem esse mal de querer ser perfeito, e querer se comunicar em inglês igual ao inglês americano nativo, entretanto, quando eles vêm pra cá e tenta se comunicar em português todo mundo acha engraçado, apesar de parecer clichê isso que eu tô falando é, mas a gente, o importante da língua para mim é a comunicação **P: ahã** Breno: se eu falo *Hi*, e você entende meu *Hi*, perfeito, se eu falo *Very* (véri) ou falo *Very* (verhy) e você entende, perfeito também, se fosse assim os indianos não falavam inglês, os franceses não falavam inglês com sotaque, então assim a Clarice não é a primeira nem vai ser a última a ter esse sentimento de/de/de tá sendo julgada porque falou uma palavra meia errada, que não tá errada, ou com uma palavra que não saiu com um som legal e que pra mim não tem isso Clarice: sim, eu tenho noção disso, só que:: no meu caso tipo, há... não entra (risos) não entra, é uma coisa mais pessoal tipo Breno: mas é [[justamente "ah eu tenho que falar corretamente"]] Breno: o mesmo sentimento que você tem tipo, alunos meu têm Clarice: ahã, eu entendo Breno: e eu digo a eles "gente, o que importa é SE comunicar, é comunicação" Clarice: ahã Breno: você queira falar igual o inglês nativo porque você só consegue isso indo lá pra fora Clarice: sim Breno: e nem indo lá pra fora às vezes você consegue (risos) Clarice: ahã, é **P: então como você define, Breno? Assim, é, quais emoções?** Breno: eu me sinto feliz **P: você se sentia feliz?** Breno: feliz, realizado por estar falando lá, meu inglêsinho **P: (risos) e isso te ajudava, né?** Breno: ah, bastante **P: ahã... como esses afetos e emoções que vocês mencionaram, há:: impactaram a formação de vocês como futuros professores?** Breno: olha, para mim, não é que ainda impactou em alguma coisa, mas infelizmente assim foi um ano que eu não pude presenciar, de forma física ações ou oportunidades que a gente teria se não tivesse na pandemia **P: ahã** Breno: a gente não teria é:: com certeza presencial, sem pandemia né, numa cenário perfeito, nós teríamos várias meses redondas né, se eu não me engane, que [[fala **P: isso**]] Breno: estaríamos debatendo, estaríamos com seminário, estaríamos viajando, fazendo projeto, pesquisa, se muito bem que infelizmente não acontece agora, temos aula sim, temos pesquisa, mas não é da forma que a gente deseja **P: ah sim, então você acha que esse impacto de você não: há:: presenciar né, ter esse eventos, essa/essa comunicação presencialmente impactou de certa forma impactou na sua formação?** Breno: ah bastante, imagine eu quero fazer estágio, quando chegar na parte do estágio, eu quero ter contato com o aluno, eu quero ver como ele tá, eu quero tocar nele, eu quero... infelizmente eu tipo não vou ter isso por conta do vírus, eu vou ter que ver de longe é::: tipo outra realidade, não sei de Clarice vai concordar comigo nesse aspecto né **P: interessante, e você, [Clarice Clarice: ah eu concordo sim] impactou de forma negativa, bem negativa porque:: é:: falando de estágio por exemplo, semestre passado eu não consegui fazer estágio porque não tava conseguindo é:: professores, há... muitas escolas não estavam aceitando, e eu também queria ter esse contato com os alunos né, tão diferente porque às vezes em algumas aulas online, os alunos não interagem então não tem como você:: TER contato, contato nenhum com eles né, eles não interagem, eles não tão falando com você e tal, então assim, presencialmente seria bem mais rico, a experiência seria bem mais rica assim então impactou de forma bem negativa **P: interessante, que ambos falaram sobre a questão do estágio ne, de ver os alunos presencialmente na sala de aula, os comportamentos** Clarice: ahã Breno: porque é importante eu acho que pra qualquer professor ver a reação dos alunos, você saber se ele tá com dúvida, tá com dificuldade, eu acho que é necessário, essa:: relação mais interpessoal né Clarice: eu acho que online assim, de certa forma, você conhecer uma pessoa é:: assim, de forma remota desse jeito assim, numa sala de aula assim com várias pessoas, tem esse distanciamento entre você e aquela pessoa no/na pode ser que você não crie o mesmo vínculo que você criaria, há... se tivesse presencialmente, não sei de tá dando para entender o que eu to falando **P: ahã** Breno: concordo **P: e vocês acham assim que esse/esse é:: modifica alguma coisa na experiência** Breno: claro Clarice: sim, [[bastante Clarice: bastante]] **P: como?** Breno: você ter humanidade, você ter humanidade, você ter (...) como dizem né/é ter o *feeling* da coisa né Breno: ahã... Clarice: nessa questão de vínculo o aluno se sente mais à vontade pra tirar dúvidas com você por exemplo, pra pedir ajuda, com/se tiver dificuldade com alguma coisa, assim se você não se sentir à vontade com o professor, você vai morrer com aquela dúvida e não vai perguntar pra ele, e não vai acrescentar no seu conhecimento, acrescentar nada, já se você tivesse esse vínculo com o professor né, esse vínculo entre professor e aluno, há, os dois iam se sentir mais à vontade pra/prá fazer essa troca de conhecimento, porque sempre é uma troca né **P: sim** Clarice: não é sempre o aluno que só aprende, e o professor que só ensina, sempre um tá ganhando com o outro, mas enfim, eu acho que:: a importância do vínculo é esse, uma das importâncias **P: interessante, e sobre esse vínculo de professor e aluno, Breno? Você concorda com Clarice?** Breno: concordo, claramente, concordo em grau e gênero:: é realmente, o professor já tem um pedestal por si só, que tem conhecimento de tudo, totalmente errado, o aluno cria na cabeça dele, até por ser algo estrutural, que o professor sabe de tudo, tem conhecimento sobre tudo e ele só pode perguntar o que ele tem dúvida e olhe lá, já é difícil quebrar essa barreira numa sala de aula, imagine quebrar uma barreira dessa online? **P: é, fica mais difícil né... há consegue pensar em uma emoção ou sentimento capaz de representar sua experiência no ensino remoto? É:: e****

por que você escolheu essa emoção ou sentimento? Assim, capaz de representar, pense em uma emoção, um sentimento que represente/que represente a experiência é:: desse ensino remoto... pra vocês Breno: pra mim, eu acho que a palavra seria superação **P: hum** Breno: seria superação, não, não que "aí, venci" não, nada a ver com isso, mas de pra mim né, no caso, como meu trabalho tava me sugando muito eu não tinha força de vontade assim, em nada, não é força de vontade, é que minha mente cansava, então você ficava de sete da manhã até seis da noite, o horário que eu trabalho, tá **P: ahã** Breno: é :: e aí eu tinha que chegar e:: dar conta de faculdade, de conseguir dar atenção pra minha avó, de ter que escutar amigos, de ter que fala com meu namorado, de ter que ter uma vida social, é difícil **P: ahã...** Breno: a gente é/é/é brinca assim "ah como a pessoa tá fazendo isso?" mas cansa, então pra mim foi algo de superação, consegui superar meu limites cada dia mais **P: entendi, muito interessante que bom que você tem essa perspectiva de superação, e você, [[Clarice? Breno: Bem (...) não gostei P: (risos) e você, Clarice? Clarice: há... talvez gratidão, apesar das dificuldades, de algumas dificuldades, a gente conseguiu chegar no final e mesmo que algumas coisas tenham sido difícil de fixar, a gente acaba aprendendo uma coisa ou outra, a gente acaba, há... descobrindo mais, hum... e assim, mesmo nesse mundo tão caótico que a gente tá, mundo acabando, tanta gente, há... indo embora, há... a gente sobreviveu e tá:: levando a vida. Então, gratidão por tudo P: são sentimentos parecidos né, na experiência de vocês, superação e gratidão, e em relação... porque assim vocês, há: tiveram experiências diferentes, disciplinas diferentes, enfim, vocês tiveram, é:: sensações e sentimentos diferentes nesse ensino remoto, então vocês escolherem essas duas emoções, é: no meio dessas outras, por que vocês escolherem essas emoções pra representar esse/essa experiência de ensino remoto?** Breno: pra mim, realmente melhor me representa e/em/é como eu disse como falei, dois mil e vinte foi um ano pra sobreviver, dois mil e vinte um também, mas é, dois mil e vinte um pra gente se reinventar, eu acho que a gente como ser humano, conseguiu se reinventar muito bem **P: hum...** Breno: então a gente não tem o porquê de reclamar, nós sempre reclamamos de muita coisa, sendo que não é um terço das pessoas que estão intubadas por exemplo **P: nossa** Clarice: sim, [[concordo **P: verdade]] e você, Clarice, sobre sua escolha? Clarice: então, justamente por isso por isso também, já tem/tá acontecendo tanta coisa negativa no mundo, há... a gente não/não pode só olhar pras coisas negativas que aconteceram, então assim...a gente tem que dar mais força ao positivo, a gente tá aqui, a gente conseguiu, se arrastando mas a gente conseguiu, então eu acho que a gente tem que ser grato por isso **P: que bom ouvir esses relatos, de verdade** Clarice: (risos) foi difícil mais foi/gratificante chegar até aqui Breno: verdade **P: essa experiência, eita/em sua percepção, a experiência de ensino remoto, em termos interativos e afetivos, emocionais, há... ele poderia ser melhor? E como e por quê?** Clarice: eu acho que poderia sim, se tivesse algum tipo, eu acho que teve alguma formação dos professores pra isso, porque a UFAL não ia simplesmente jogar eles assim, "se virem", há... mas eu acho que se tivesse uma formação melhor, se tivesse mais tempo né, porque foi uma coisa bem emergencial, pra ele/pros professores aprenderem a::/a mexer mais eu acho que no/no computador no geral, eu acho que teria que seria mais fácil assim de interagir com eles **P: hum, então você atribui esse é:: essa experiência né, que ela poderia ter sido ser melhor se tivesse tido uma: uma formação como eu posso dizer** Clarice: melhor, com mais tempo **P: ah sim, uma formação melhor né** Clarice: sim, dos professores **P: algo a mais? Ou só isso?** Clarice: eu acho que se tivesse mais empatia do lado deles, porque alguns professores queriam empatia com eles tipo "ah, entendam que não estou fazendo isso, porque estou passando por certo momento de dificuldade", mas quando era pra gente, alguns não tinham empatia nenhuma tipo "ah tem esse prazo, eu não/importo, não me importo se você tá bem ou não, você tem que entregar nesse prazo" então assim, formação do professores e eles terem mais empatia eu acho que seria/que teria sido melhor, só que assim, você não pode forçar alguém a ter empatia né **P: então a empatia, é:: algo assim, essencial, no ensino, né? No aprendizado?** Clarice: sim, totalmente, pra mim totalmente **P: ahã... e você, Breno?** Breno: ó, como eu sempre, sempre, eu não eu acho que sei lá, qualquer pessoa pra mim a gente sempre vai ter algo pra melhorar e adicionar, no momento, eu não modificaria nada, porque se eu fosse adicionar, pra mim ficaria estranho, eu só podia/prá mim eu só mudaria ou adicionaria quando começasse esse segundo período, porque como (...) o/a gente só teve uma primeira experiência, que foi um teste, então no segundo período eu vou saber, se realmente eu adicionaria algo ou não é:: e assim [[e **P: então você]], esse segundo período, que você fala foi esse período agora, que você estudou, ou você tá falando do próximo?** Breno: não, do próximo **P: ah, do próximo, como segundo período você não tá considerando o::** Breno: [[PLE? **P: período]], isso excepcional** Breno: é porque o PLE não foi obrigatório, fez quem quer, fez quem quis eu soube/eu soube aproveitar bem o PLE, é:: mas é porque assim é muito relativo o/a gente sempre tem/vai ter algo a melhorar e eu concordo com Clarice sim em referente à empatia, sendo que infelizmente, empatia e uma palavra que a gente fala muito dela na teoria, sendo que na pratica não acontece muito e:: tá mui/é uma utopia que ainda está sendo um processo pra acontecer, é a mesma coisa de inclusão social, gostaria sim que tivesse, óbvio, são pessoas iguais a nós, mas na/na prática não funciona da forma que é pra funcionar na teoria **P: hum... então você acha que isso não acontece, há, na sala de aula? Inclusive nas/nas, é nas suas aulas remotas que você teve, essa questão da falta [[de Breno: não é que não acontece]], não é que não aconteça, eu tô/eu tô parecendo o (...) interrompendo, desculpa **P: (risos), não, assim existe essa/essa carência na verdade, não a falta total, mas uma carência** Breno: olhe, pra mim empatia não é carência, pra mim empatia é ligada/é ligada a um senso **P: então, há... essa carência do sentimento de empatia, eu quis dizer** Breno: sim em/então pra mim não é carência **P: ahã...** Breno: pra mim não é carência, porque em algum momento a gente vai ter empatia **P: sim** Breno: a diferença é que a gente não percebe o momento em que vamos ter empatia, eu digo isso porque se você ver fulaninho, passando fome na rua, uma criança, você vai dizer "ai que dó" mas você não tá passando fome... muitas vezes a pessoa tem dó mas não ajuda, claramente porque no momento não pode, assim, são várias nuances **P: [[ahã.. Breno:sabe]] eu concordo, que tem professores que achavam que todo mundo tava trancafiado, no mundo perfeito deles, a gente sabe muito bem que não é, mas infelizmente é o mundo perfeito deles, não o meu, eu não vou conseguir mudar essa realidade deles **P: interessante** Breno: e a gente como estudante, na UFAL, sempre vai ter esse debate, de "ah, professor não liga", realmente, tem professor que tá FODA-SE, vai ter alunos também que tacam foda-se, vai ter alunos também que se preocupam e assim vivemos na sociedade chamada UFAL **P: ahã... então, há... você, na/na sua percepção na verdade você só teria essa noção do que poderia ser melhor, a partir do/de que você tivesse essa experiência com o segundo período, não é?** Breno: ahã **P: na experiência que você teve, você não alteraria?** Breno: não alteraria não **P: ahã então, as perguntas acabaram, tem algo a mais que vocês queiram falar, pontuar, alguma pergunta que eu não fiz?** Breno: não, só queria dizer que foi ótimo essa troca de experiência******

comigo e Clarice, que é começou totalmente oposto e depois ficou [[tudo maravilha (risos) Clarice: sim, fomos *Yin-Yang* aqui]] (risos) **P: (risos)** Clarice: é... eu também não tenho o que acrescentar não, só falar que realmente:: a/a pesquisa é bastante interessante e eu achei das perguntas e dessa troca de experiências **P: ahã... fico grato também, compartilho do mesmo sentimento, foi ótimo a experiência com vocês, como Breno falou né, em alguns pontos é:: são totalmente contrários, então a gente vê uma variedade de posicionamentos, então foi muito boa a experiência, eu agradeço assim, de verdade, de coração a vocês dois** Clarice: ah, agradeço também Breno: também **P: então eu vou interromper a gravação e daí vocês esperam só um pouquinho, tá?** Breno: [[tá Clarice: tá bom]] **P: tchau, obrigado** Breno: [[nada Clarice: tchau, tchau]]