



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS FACULDADE DE LETRAS**

ANGELLA PRISCILLA LIMA DE OLIVEIRA

**O AGIR DOCENTE REMOTO DE UMA PROFESSORA DE LÍNGUA INGLESA
DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19: ASPECTOS AFETIVOS/EMOCIONAIS**

MACEIÓ/ALAGOAS
2024

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

Bibliotecária: Girlaine da Silva Santos – CRB-4 – 1127

O48o Oliveira, Angella Priscilla Lima de.

O agir docente remoto de uma professora de língua inglesa durante a pandemia de Covid-19: aspectos afetivos/emocionais / Angella Priscilla Lima de Oliveira. – 2024.

26 f.: il.

Orientadora: Rosycléa Dantas Silva.

Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em Letras - Inglês: licenciatura) – Universidade Federal de Alagoas, Faculdade de Letras, Maceió, 2024.

Bibliografia: f. 24-26.

1. Ensino remoto. 2. Prática docente. 3. Língua inglesa - Estudo e ensino. 4. COVID -19, pandemia de, 2020. 5. Emoções. I. Título.

CDU: 37.018.3:578.834

Folha de Aprovação

AUTORA: ANGELLA PRISCILLA LIMA DE OLIVEIRA

O AGIR DOCENTE REMOTO DE UMA PROFESSORA DE LÍNGUA INGLESA DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19: ASPECTOS AFETIVOS/EMOCIONAIS

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao curso de LETRAS - Inglês da FALE na Universidade Federal de Alagoas como requisito para obtenção do título de licenciatura em Letras, sob orientação da prof. Dr^a. Rosycléa Dantas Silva e aprovado em 05 de agosto de 2024.

Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente
 ROSYCLEA DANTAS SILVA
Data: 20/08/2024 12:39:01-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a. Dra. Rosycléa Dantas SIAPE 1056169 - UFPB
(Presidente e Orientadora)

Documento assinado digitalmente
 CATIA VENEZIANO PITOMBEIRA
Data: 20/08/2024 14:41:59-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a. Dr^a. Dra. Cátia Veneziano Pitombeira SIAPE 3138408 - UFAL
(Examinadora)

Documento assinado digitalmente
 PEDRO GUSTAVO RIEGER
Data: 22/08/2024 15:40:22-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^o. Dr^o. Pedro Gustavo Rieger SIAPE 1345885 - UFAL
(Examinador)

O AGIR DOCENTE REMOTO DE UMA PROFESSORA DE LÍNGUA INGLESA DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19: ASPECTOS AFETIVOS/EMOCIONAIS

Angella Priscilla Lima De Oliveira

Orientadora: Rosycléa Dantas Silva

Resumo: A pandemia de Covid-19 afetou o sistema educacional com o fechamento das instituições escolares e a implementação do ensino remoto (UNESCO, 2020). Neste contexto, objetivamos investigar aspectos afetivos/emocionais no agir docente remoto de uma professora de língua inglesa, durante a pandemia de Covid-19. Para tanto, procuramos suporte teórico nos trabalhos sobre afetividade e emoções (Casassus, 2009; Spinoza, 2014 [1677]), nos estudos sobre trabalho docente (Bronckart, 2012; Machado, 2007) e nas pesquisas relacionadas à docência no contexto da pandemia de Covid-19 (Moreira; Rolim; Silva, 2023; Silva, 2022). Os dados foram gerados por meio de entrevista individual com uma professora de língua inglesa que ministrava aulas remotas durante a pandemia. A análise dos dados demonstrou que a colaboradora vivenciou afetos/emoções que aumentaram e diminuíram sua potência de agir, tais como: saudade, sofrimento, ansiedade, apreensão, alegria intensa, entusiasmo, tranquilidade e esperança. Esses afetos/emoções são representativos do seu processo de aprendizagem de novas formas de ensinar, domínio de tecnologias pedagógicas, interações virtuais com os/as discentes e a esperança de futuras aulas presenciais.

Palavras-chave: Pandemia. Ensino remoto. Língua Inglesa. Afetos. Emoções.

Abstract: The Covid-19 pandemic affected the educational system with the closure of school institutions and the implementation of remote learning (UNESCO, 2020). In this context, we aim to investigate affective/emotional aspects in the remote teaching actions of an English language teacher, during the Covid-19 pandemic. For this purpose, we sought theoretical support from works on affectivity and emotions (Casassus, 2009; Spinoza, 2014 [1677]), in studies on teaching work (Bronckart, 2012; Machado, 2007) and in research related to teaching in the context of the coronavirus pandemic. Covid-19 (Moreira; Rolim; Silva, 2023; Silva, 2022). The data was generated through an individual interview with an English language teacher who taught remote classes during the pandemic. Data analysis demonstrated that the teacher experienced affections/emotions that increased and decreased her power to act, such as: longing, suffering, anxiety, apprehension, intense joy, enthusiasm, tranquility and hope. These affections/emotions are representative of their process of learning new ways of teaching, mastering pedagogical technologies, virtual interactions with students and the hope of future in-person classes.

Keywords: Pandemic. Remote teaching. English language. Affections. Emotions.

Introdução

A pandemia de Covid-19, causada pelo coronavírus (SARS-CoV-2), começou no Brasil em fevereiro de 2020. Nesse cenário, o trabalho docente ganhou novas perspectivas, à medida que a compreensão do significado do ensino remoto e do que se esperava dessa atividade se tornou crítica para a sociedade. A indicação deste tópico como um problema de pesquisa implica o reconhecimento de que o trabalho docente em contexto remoto exige uma formação de professores com conhecimentos e valores fundamentais para uma implementação bem-sucedida da educação (UNESCO, 2020). Implica, também, o entendimento de que discentes e docentes estavam tentando encontrar seu lugar e agência no processo de ensino-aprendizagem remoto. Desse modo, as formas de fazer educação em contexto remoto precisam ser cada vez mais exploradas e elucidadas.

Destarte, esta pesquisa envolve o reconhecimento de que todos os indivíduos envolvidos no trabalho docente são agentes que participam e estruturam uma prática social e que as práticas sociais da linguagem são construídas por meio do afeto. Como afirma Spinoza (2014 [1677]), a vida é um encontro entre corpos que se afetam e o trabalho docente também é delineado no encontro entre corpos. Por isso, destacamos que ao investigarmos aspectos do trabalho do/a professor/a é imprescindível considerarmos os afetos e emoções que o constituem, principalmente em um momento atípico como foi o da pandemia de Covid-19. A partir dessa discussão, objetivamos, com este trabalho, responder às seguintes questões:

1. Quais afetos/emoções tecem a experiência da professora-colaboradora da pesquisa sobre o seu agir docente remoto?
2. Como esses afetos/emoções são representados no agir docente da professora-colaboradora?

Com a elaboração das questões de pesquisa, partimos do entendimento de que no contexto singular de ensino remoto, em situação de pandemia, a professora tem seu poder de agir diminuído em muitas situações, mas, também, vivi experiências propulsoras de desenvolvimento profissional. Desse modo, acreditamos poder alcançar o objetivo geral da pesquisa, que é investigar aspectos afetivos/emocionais no agir

docente remoto de uma professora de língua inglesa, durante a pandemia da Covid-19. Nosso objetivo geral se divide em dois objetivos específicos, quais sejam:

1. Identificar os afetos/emoções que tecem a experiência da professora-colaboradora da pesquisa sobre o seu agir docente remoto.
2. Discutir como esses afetos/emoções são representados no agir docente da professora-colaboradora.

Na busca por alcançar esses objetivos, entrevistamos uma professora de língua inglesa durante a docência pandêmica e procuramos suporte teórico nos trabalhos sobre afetividade e emoções (Barcelos, 2015; Casassus, 2009; Spinoza, 2014 [1677]) e nos estudos sobre trabalho docente (Bronckart, 2012; Dantas, 2019; Machado, 2007). Ademais, contamos com contribuições relacionadas à docência no contexto da pandemia de Covid-19 (Maia; Dantas, 2023; Moreira; Rolim; Silva, 2023; Rieger; Dantas, 2023; Silva, 2022).

Em uma pesquisa no portal de periódicos da CAPES em junho de 2024, aplicando-se a filtragem por artigos publicados nos últimos cinco anos para a combinação "pandemia" "docência" e "emoções", encontramos 7 resultados; para "pandemia" "docência" e "afetos", 5 resultados; na sequência "pandemia" "docência" e "afetividade", 4 resultados; na combinação "pandemia" "docência" e "inglês", 27 resultados e, para as sequências, "pandemia" "docência" "inglês" e "afetividade" ("afetos" e "emoções"), 0 resultado. Nesse cenário, destacamos duas pesquisas recentes que discutem sobre o trabalho docente do/a professor/a de língua inglesa no âmbito da pandemia de Covid-19, com foco nos aspectos afetivos/emocionais, publicados em uma coletânea sobre afetividade e inclusão, a saber: Moraes, Costa e Dantas (2023) e Moreira, Rolim e Silva (2023).

Moraes, Costa e Dantas (2023), alicerçados em construtos teóricos a partir da concepção spinozana de afetos, discutem como professores/as de língua inglesa e espanhola da Educação Básica interpretam a atividade educacional com discentes com deficiência durante o ensino remoto emergencial, considerando as emoções que constituem essa experiência. Nos resultados, o sentimento de impotência apareceu de maneira preponderante nos textos da maioria dos/as docentes colaboradores/as.

Também no contexto do ensino remoto emergencial decorrente da pandemia de Covid-19 e em diálogo com os conceitos de educação emocional, Moreira, Rolim e

Silva (2023) investigaram como um docente de Língua Inglesa da Educação Básica compreende a vivência de suas emoções, a partir do trabalho com a inclusão de alunos com deficiência no âmbito de uma escola pública. O colaborador da pesquisa sinalizou para sua conscientização sobre a necessidade de se considerar a dimensão afetiva de docentes e discentes na efetivação do trabalho remoto.

Entendemos que a presente investigação, inserida nessa seara de discussões, amplia as reflexões sobre os aspectos afetivos/emocionais que atravessam e constituem o trabalho docente do/a professor/a de língua inglesa, no contexto do ensino remoto em situação de pandemia. Ademais, cursos de licenciatura, muitas vezes, desconsideram esses aspectos na formação inicial de professores/as (Dantas, 2019), colocando no mercado docentes que não compreendem a importância dos afetos/emoções para o fazer pedagógico. Desse modo, esta pesquisa justifica-se pela necessidade de discussão e reflexão acerca dos aspectos afetivos/emocionais que permeiam a docência remota. Além disso, acreditamos poder, juntamente com a colaboradora da pesquisa, construir diferentes saberes pedagógicos a partir da voz da professora, do que ela diz sobre a sua prática e como ela interpreta os afetos/emoções vividos.

Em primeira pessoa, destaco que o interesse pessoal da pesquisadora pelo tema da presente investigação surgiu no panorama de ensino da pandemia de Covid-19, a partir dos impactos que foram enfrentados na minha saúde emocional como discente do curso de Letras-Inglês da Universidade Federal de Alagoas - UFAL - e na de familiares que atuaram como docentes durante a pandemia. Dessa forma, foi na busca por entender e acolher mais os aspectos emocionais durante o cenário atípico da pandemia de Covid-19 que nasce esta pesquisa.

Nessa perspectiva, organizamos este estudo da seguinte forma: a princípio, apresentamos esta introdução; em seguida, discutimos sobre emoção e educação, considerando o processo de ensino-aprendizagem e sobre trabalho docente e ensino remoto; e, finalmente, tecemos a interpretação dos dados e as considerações finais do presente estudo.

2. Marco teórico: conceitos e reflexões sobre afetividade e docência remota

Nesta seção apresentamos alguns conceitos e estudos que norteiam a pesquisa; para tanto, organizamos a seção em duas partes, a saber: emoção e

educação: compreensões necessárias para o ensino-aprendizagem e trabalho docente e ensino remoto: algumas considerações.

2.1 Emoção e educação: compreensões necessárias para o ensino-aprendizagem

Nos séculos XVIII e XX o ser humano e a estrutura social era regida e valorizada por paradigmas tradicionais, em um modelo racional que adotava a regra do custo-benefício¹ e a valorização do interesse pessoal (Casassus, 2009). Nessa linha de reflexão, Casassus (2009, p.33) ressalta que no modelo racionalista “a ação humana é motivada por fins estritamente egoístas”. Contudo, como nos lembra o autor, o ser humano não se resume apenas ao egoísmo e ao individualismo, pois o modelo racional não consegue explicar todo o comportamento humano e, ademais, no final do século XX criamos consciência de que cada decisão (sejam elas boas ou ruins) que tomamos passa primeiro por nossas emoções, o que nos levou a uma gama de estudos epistemológicos que enriqueceu e ainda enriquece o ser humano nesse campo do conhecimento (Casassus, 2009).

No âmbito dessa discussão, é importante destacar que desde pequenos, ainda somos ensinados/as a controlar e reprimir nossas emoções, por isso as emoções continuam sendo temidas (Barcelos, 2015; Casassus, 2009). Desse modo, assumimos o papel que a sociedade impôs a nós, perdendo, assim, nossa originalidade, pois, como pontua Casassus (2009, p.198), “a medida que nos conformamos aos papéis que nos são atribuídos, vamos perdendo contato com nossa autenticidade e com nós mesmos”, ou seja, estamos constantemente interpretando papéis originados de “falsas” emoções.

Nesse sentido, as reflexões de estudiosos como Spinoza (2014 [1677]), Casassus (2009) e Vygotsky (2004 [1934]), nos indicam que as emoções não devem ser evitadas, mas compreendidas. Assim, inicialmente, as emoções necessitam ser trabalhadas em casa, pois uma das principais funções da educação familiar é ajudar a criança a desenvolver sua inteligência emocional, pois tudo o que ensinamos e aprendemos tem a emoção como base, o que reforça o argumento de Antanacopoulou (2001), ao afirmar que ensinar e aprender são atividades emocionais e isso se adequa tanto no ambiente familiar, quanto no espaço escolar.

Sobre a inteligência emocional, Casassus (2009, p. 214) a define como “a consciência e o conhecimento afetivo (vincular)-normativo (de controle) que permite estabelecer relações positivas”. Na discussão sobre inteligências, Gardner (1995) pontua que existem sete inteligências, a saber: lógico-matemática, musical, corporal cinestésica, linguística espacial, intrapessoal e interpessoal e Casassus (2009), no contexto da educação emocional, destaca a inteligência intrapessoal como

a capacidade de ver dentro de si mesmo. É a possibilidade que tem cada um de ver seus próprios pensamentos de perceber a gama de emoções que lhe acontecem em um momento dado e de captar delas a capacidade de compreender o que “me” ocorre e poder, com isso, determinar as vias de ação (Casassus, 2009, p.132).

A compreensão das emoções delinea a inteligência intrapessoal e também está relacionada ao conceito de letramento emocional (Barcelos, 2015), que surge do movimento dos estudos sobre inteligência emocional e é entendido como:

A habilidade de entender a nós mesmos e outras pessoas, especialmente, ser consciente de, entender e usar uma informação sobre nossos estados emocionais e dos outros com competência. Inclui a habilidade de entender, expressar e gerenciar suas próprias emoções, e responder às emoções dos outros de forma que seja proveitoso/prestativo para nós e para os outros (Weare, 2003 *apud* Barcelos, 2015, p.70).

Como seres humanos estamos sempre na relação com outras pessoas, demandando de nós letramento emocional para responder às emoções que permeiam nossas relações, afinal “somos regidos por nossos sentimentos”, isto é, nossas emoções guiam nossas relações e ações (Vygotsky, 2004 [1934]).

Casassus (2009) nos lembra, ainda, que na construção de uma habilidade para compreender as emoções, a fim de que sejam proveitosas para todos, faz-se necessário se utilizar de elementos e ferramentas para estabelecer as bases de uma educação emocional. Para tanto, o autor ressalta que as bases para essa educação são o reconhecimento:

de que somos seres emocionais; de que os instrumentos principais para explorar o mundo emocional são a consciência e a mente; do que são as emoções e os estados de ânimo e como eles afetam profundamente tudo o que acontece em nossas vidas; [...] das competências emocionais que podemos desenvolver; da natureza da linguagem; da

importância da comunicação empática e das emoções no campo da educação (Casassus, 2009, p.26).

Das bases mencionadas pelo autor, ressaltamos o reconhecimento das emoções no campo da educação, em nossa pesquisa, no contexto específico do ensino de inglês na modalidade remota. Corroborando esse pensamento de Casassus (2009), a investigação de Moreira, Rolim e Silva (2023) sobre as emoções vivenciadas por um professor de língua inglesa durante a pandemia de Covid-19, destaca a necessidade de se considerar a dimensão afetiva de docentes e discentes na efetivação do trabalho remoto em situação de emergência.

Ao refletir sobre as emoções nos processos de ensino-aprendizagem, Nias (1996) ressalta que a capacidade para lidar com as emoções é primordial no trabalho do professor. Ele pontua que “sem sentimento, sem a liberdade de “se confrontarem” de serem pessoas inteiras na sala”, os/as docentes “implodem, explodem - ou vão embora” (Nias, 1996, p.305).

Nias (1996) evidencia a importância do reconhecimento emocional que pode afetar o/a professor/a em sua prática pedagógica. Ao discutir sobre esses aspectos, Barcelos (2015) defende que muitas das causas do estresse e das licenças de saúde dos/as docentes brasileiros são decorrentes da negligência aos aspectos emocionais que constituem nossa profissão.

Entendemos que considerar aspectos emocionais é importante não apenas para os/as professores/as, mas também para os/as alunos/as e, por isso, defendemos que valorizar e “conhecer o espaço emocional próprio e o espaço compartilhado é um passo necessário, anterior a qualquer intenção de transformação” (Casassus, 2009, p.140), anterior a qualquer processo de aprendizagem e desenvolvimento seja ele discente ou docente. Desse modo, pontuamos que as relações entre professores/as e alunos/as vão além do currículo escolar, pois há entre eles emoções que criam o ambiente de ensino-aprendizagem e, por isso, reafirmamos o posicionamento de Casassus (2009, p.26) de que “as emoções deveriam ter um lugar prioritário no mundo da educação”.

Com base nessas reflexões e a partir da fala dos colaboradores da pesquisa de Silva (2022) que verbaliza sentimentos no ensino remoto, tais como: tristeza, angústia, saudade e gratidão, acreditamos que o contexto do ensino remoto, em situação de pandemia, demanda ainda mais a necessidade de valorização dos aspectos emocionais (Maia; Dantas, 2023; Moraes; Costa; Dantas, 2023; Moreira; Rolim; Silva,

2023; Rieger; Dantas, 2023). Entendemos essa necessidade, outrossim, pelo fato de que alunos e professores no ensino remoto estavam em um espaço até então desconhecido, interagindo por meio de telas virtuais, ao mesmo tempo que enfrentavam a pandemia, o que poderia gerar insegurança, medo e desconforto (Hodges et al, 2020; Moraes; Costa; Dantas, 2023; Silva, 2022).

Desse modo, discutimos a seguir sobre algumas questões que envolvem o trabalho docente no ensino remoto.

2.2 Trabalho docente e ensino remoto: algumas considerações

No âmbito do Interacionismo Sociodiscursivo, arcabouço teórico-metodológico apresentado por Bronckart (2012) como uma ciência do humano, o trabalho docente é um constructo muito mais complexo do que se imagina, não se refere apenas a sala de aula ou ao processo de ensino e de aprendizagem, pois sua definição vem sendo modificada constantemente. De acordo com Machado (2007), o trabalho docente que tem orientado as pesquisas no Interacionismo Sociodiscursivo envolve

[...], uma mobilização, pelo professor, de seu integral, em diferentes situações – de planejamento, de aula, de avaliação – com o objetivo de criar um meio que possibilite aos alunos a aprendizagem de um conjunto de conteúdos de sua disciplina e o desenvolvimento de capacidades específicas relacionada à esses conteúdos, orientando-se por um projeto de ensino que lhe é prescrito por diferentes instâncias superiores e com a utilização de instrumentos (Machado, 2007, p.93).

Essa percepção de trabalho docente tem base na filosofia marxista que é composta por três elementos intrinsecamente ligados, são eles: a atividade individual do trabalhador, que no caso do/a professor/a, envolve seu agir docente mediante as prescrições estabelecidas; o objeto de trabalho, referente à criação do meio-aula (Machado, 2007), isto é, do espaço de ensino-aprendizagem, seja ele virtual ou presencial; e as ferramentas e meios utilizados para transformar seu objeto específico de acordo com as intenções do agente trabalhador. Nesse último caso, podemos mencionar a linguagem como instrumento de trabalho, além das diversas ferramentas pedagógicas utilizadas no fazer docente como: livro, ambientes virtuais de aprendizagem, *podcasts*, entre outros.

Ainda segundo a filosofia marxista, os meios, como os recursos físicos utilizados pelo trabalhador em seu agir frente ao objeto alvo da ação, resultantes de

uma sócio-história e em constantes transformações, acompanhando as mudanças na sociedade. Sob esse viés teórico, a transformação não se efetiva apenas no objeto alvo do agir, mas também no próprio agente trabalhador (Machado; Bronckart, 2009). Assim, compreendemos que o/a professor/a transforma sua prática docente e também é por ela transformado/a.

Nessa linha de reflexão e com base nos estudos da Ciências do Trabalho (Amigues, 2004; Clot, 2010), Machado e Bronckart (2009) discutem o ensino como uma atividade: (1) pessoal e sempre singular, abarcando variadas dimensões do trabalhador (físicas, intelectuais, emocionais, etc.), (2) interacional, pois, ao agir, o trabalhador transforma o meio e a si mesmo, (3) mediada, por instrumentos simbólicos, (4) interpessoal, já que envolve direta ou indiretamente outrem, (5) impessoal, uma vez que as tarefas advêm de prescrições externas, e (6) transpessoal, orientada por modelos de agir, próprio de cada ofício.

Ao pensarmos no contexto de ensino remoto durante a pandemia de Covid-19, ressaltamos que os modelos de agir para o trabalho docente, de forma síncrona e assíncrona, não estavam disponibilizados para o trabalhador, isto é, muitas formas de fazer a docência remota não faziam parte do ofício dos professores, o que demandou um processo de aprendizagem por parte de toda a comunidade educacional, conforme demonstram os estudos de Maia e Dantas (2023), Moraes, Costa e Dantas (2023), Moreira; Rolim e Silva (2023); Rieger e Dantas (2023). e Silva (2022).

Para mais, o trabalho é tecido por dimensões do humano que se entrelaçam. Segundo Bronckart (2012, p.33) as habilidades específicas do sujeito são “[...] produtos de interações entre dimensões biológicas, psicológicas, sociológicas e linguísticas.” Ainda de acordo com o autor são “essas interações, e não cada dimensão particular, que são constitutivas do ser humano” (Bronckart, 2012, p.33), ou seja, é o conjunto e a conexão entre as dimensões que formam o homem, o trabalhador, o docente (Dantas, 2019).

A partir de Bronckart (2012), Dantas (2019) ressalta que a dimensão biológica se refere ao desenvolvimento humano enquanto ser vivo, que, no âmbito profissional é o/a trabalhador/a que possui suas especificidades, potencialidades, falhas e limites marcados pela condição biológica. A dimensão psicológica são as condutas humanas sob a perspectiva da afetividade e da cognição, ou seja, as emoções que guiam as ações dos/as professores/as. Chamamos a atenção para a dimensão psicológica no âmbito do ensino remoto, pois estudos mostram que discentes e docentes enfrentaram desafios emocionais e psicológicos, como ansiedade, angústia, impotência e medo por

conta da pandemia e do ensino por meio de telas (Maia; Dantas, 2023; Moreira; Rolim; Silva, 2023; Rieger; Dantas, 2023; Silva, 2022).

A dimensão sociológica está relacionada às relações sociais em que o homem está inserido como família, instituição escolar ou religião. A dimensão linguística são as línguas, linguagens e textos, nas suas diversas modalidades, em que cada indivíduo está inserido e se constitui (Dantas, 2019). No ensino remoto, principalmente em âmbito digital, muitas das modalidades languageiras eram novas para docentes e discentes e, por isso, demandam mais tempo e esforço para serem compreendidas e utilizadas com domínio (Moreira; Rolim; Silva, 2023; Silva, 2022).

E por fim, a dimensão ética, referente ao modo pelo qual o/a professor/a compreende seu trabalho, como ele/ela se apresenta e age como docente responsável pela educação de seus/suas estudantes (Dantas, 2019). Nessa dimensão, destacamos o esforço dos docentes que, mesmo diante de muitas formas de ensinar desconhecidas e do enfrentamento de uma pandemia que matou milhões de pessoas em todo o mundo, assumiram a responsabilidade de ensinar seus/suas alunos/as de forma ética e acolhedora (Maia; Dantas, 2023; Moraes, Costa e Dantas, 2023; Moreira; Rolim; Silva, 2023).

Essas dimensões do trabalho docente colocam em evidência as interações coletivas como a principal conexão entre os seres humanos e como fonte de desenvolvimento. As interações coletivas são tecidas com e por afeto, os quais podem aumentar ou diminuir a potência de agir (Spinoza, 2014 [1677]) dos envolvidos, uma vez que o afeto corresponde às variações de potência, de força de um corpo (Spinoza, 2014 [1677]).

O afeto relacionado à variação de potência de um corpo é compreendido por lafelice (2015) como uma ação que afeta corpos de maneiras distintas. Nesse sentido, no âmbito do ensino remoto, os/as professores/as foram afetados/as de formas distintas, mediante a subjetividade e as experiências de cada um/a e tiveram sua vitalidade de agir estimulada ou refreada por cada afeto (Moraes, Costa e Dantas, 2023), como veremos na análise dos dados, a partir da fala da nossa colaboradora Joelma.

Feitas essas considerações teóricas, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa.

3. Aspectos metodológicos

Utilizamos uma metodologia de cunho qualitativo-interpretativista (Flick, 2004) e, assim, partimos do entendimento, como ressaltado por Bronckart (1998), de que as representações do indivíduo estão intimamente ligadas ao meio. Por isso, destacamos que a maneira como o professor constrói sua representação do trabalho docente depende do contexto educacional em que está inserido, em nossa pesquisa, o contexto de ensino remoto.

Nessa mesma linha de pensamento, Tardif e Lessard (2013, p.55) argumentam que a escola não é “apenas um espaço físico, mas também um espaço social” que define o trabalho do/a professor/a, como ele é organizado, planejado, supervisionado, realizado e visto por outros. Desse modo, entendemos que a sala de aula virtual e o contexto de pandemia que enfrentamos, exercem essa função e definem não apenas como o trabalho é visto pelos outros, mas, outrossim, como é visto pelos próprios/as professores/as, ou seja, define a maneira como interpretam seu agir.

Sobre a colaboradora da pesquisa, nosso diálogo foi com uma professora de língua inglesa da educação básica, doravante Joelma¹, que atua no ensino remoto emergencial. Joelma é graduada em Letras-Inglês e Português e atua como professora há vinte e quatro anos. Durante a pandemia, ela estava trabalhando em uma escola de educação básica da rede particular de ensino, nas turmas de Educação Infantil, Fundamental I e II e Ensino Médio.

O contexto de atuação da colaboradora Joelma é em um cenário de aulas remotas emergenciais, em decorrência da pandemia do novo coronavírus (Sars-CoV-2). Ela estava ministrando aulas *onlines* para todos os níveis que compõem a educação básica desde o dia 20 de maio de 2020, com a carga horária semanal de aproximadamente 10 horas, ministrando de 1 a 2 aulas síncronas por semana pelo *Zoom* (ferramenta de videoconferência), elaborando *lives*, *eclass* (aulas gravadas) e atividades interativas com o apoio da instituição escolar que disponibilizava cursos pelo *Zoom*, palestras *online* e a plataforma da própria escola.

No que concerne à geração dos dados, esta aconteceu remotamente levando em consideração os protocolos de distanciamento social decorrente da pandemia de Covid-19. Assim, utilizamos a entrevista de pesquisa interpretativista como instrumento,

¹ Em atendimento às normas éticas que convêm às pesquisas envolvendo seres humanos, conforme as orientações da Resolução do Conselho Nacional de Saúde n. 510/16 (Brasil, 2016) para pesquisas com seres humanos, a colaboradora assinou o termo de consentimento livre e esclarecido para participação na pesquisa, a qual foi aprovada pelo Comitê de Ética, sob o Parecer nº 37821220.2.0000.5013.

por entendermos que é uma ferramenta fundamental para a compreensão de como os indivíduos estruturam suas experiências, bem como para entender outras questões, “como, por exemplo, o sentido que os indivíduos fazem de si mesmos e sua compreensão do mundo e de suas experiências” (Bastos, 2005, p.74). A entrevista foi conduzida virtualmente através do *WhatsApp* (aplicativo de mensagens instantâneas e chamadas de voz/vídeo), em 14 de agosto de 2020, às 16h30. O meio de realização, o dia e o horário foram escolhidos pela colaboradora e a entrevista, gravada em áudio, teve duração de 59min39seg.

Durante a entrevista, a colaboradora foi solicitada a falar livremente sobre sua experiência de ensino remoto emergencial e o papel da pesquisadora foi o de conduzir o diálogo, com algumas perguntas norteadoras durante a entrevista. A transcrição da entrevista foi realizada a partir da notação da Análise da Conversação, com base em Dionísio (2001).

Depois da transcrição, fizemos a leitura do texto da entrevista, sistematizamos os temas mais recorrentes e destacamos os segmentos de falas da colaboradora a partir dos temas elencados e considerando os objetivos da pesquisa. Em seguida, organizamos 19 excertos de fala, distribuídos em duas seções que orientam nossa análise dos dados, conforme apresentamos a seguir.

Descrito o percurso metodológico da pesquisa, passamos para a interpretação dos dados.

4. Docência pandêmica: as experiências de Joelma

Nesta seção, analisamos a fala da nossa colaboradora Joelma na busca por investigar afetos/emoções por ela vivenciados no âmbito da docência remota e como esses afetos/emoções guiaram suas ações pedagógicas. Levando em consideração os aspectos mais recorrentes na entrevista, organizamos esta seção em dois tópicos, sendo eles: Desafios da docência pandêmica; e Apoio do coletivo, aprendizagens e esperança de aulas presenciais.

4.1 Desafios da docência pandêmica

Um dos principais temas presentes na fala da professora Joelma versa sobre os desafios da docência no contexto da pandemia de Covid-19. Dentre os desafios mencionados, nossa colaboradora aponta a sobrecarga de trabalho, conforme textualizado nos excertos a seguir:

Excerto 01 - Joelma: o trabalho tripli...**triplicou** é::... Um trabalho **muito mais árduo**. [...] E assim, eu tô trabalhando muito, mais muito/muito/muito. Então isso nos **causa assim um/um cansaço físico e mental**...eu me sinto assim cansada né? Muito assim, muito cansada.

Excerto 02 - Joelma: ela traz uma água, uma fruta, fica pedindo pra eu descansar “Mamãe! **Vá descansar um pouquinho!**” [...] às vezes eu chego aqui nessa cadeira **06:40** (seis e quarenta) da manhã e chega **21:00** (vinte e uma) horas da noite e eu tô aqui ainda!

Joelma relata que o ensino remoto triplicou sua carga de trabalho, fazendo com ela por vezes ficasse no computador das 06hs40min até as 21hs, o que é um trabalho árduo, conforme textualizado por Joelma. Ela também explicita o excesso de trabalho por meio da utilização e repetição do advérbio de intensidade “muito”: “muito mais árduo” e “trabalhando muito”. Ao ter seu agir docente afetado pelo excesso de trabalho, o cansaço permeia suas ações, ela se sente “muita cansada”, um cansaço não apenas físico, mas também mental, de modo que a filha de Joelma busca interferir, solicitando que a mãe descanse.

Considerando o contexto de ensino remoto durante uma pandemia, as demandas do fazer docente por meio de telas, era algo distante da realidade de docentes e discentes, assim como dos sistemas educacionais (Hodges et al, 2020; Silva, 2022), solicitando aprendizagem das formas de ensinar nesse cenário e, por conseguinte, ocupando mais tempo dos docentes diante das aprendizagens, do planejamento, da execução e da avaliação das ações. Assim, o excesso de trabalho descrito por Joelma parece ser representativo dessas formas de ensinar e sentir a docência até então desconhecidas por nossa realidade educacional.

Nessa perspectiva, uma das aprendizagens requeridas na docência remota foi o domínio específico da tecnologia para fins pedagógicos, como a gravação de videoaulas e a ministração de aulas por meio de plataformas digitais. Sobre a gravação das aulas, Joelma relata que:

Excerto 03 - Joelma: o maior desafio foi **abrir a MINHA CÂMERA** ((risos)) e explicar assuntos. **NÃO SEI O QUE DEU EM MIM**, mas de acordo com o meu médico, eu tive uma síndrome, certo? [...] Eu fiquei com **ansiedade**... Com **ânsia de vômito**, foi o maior desafio foi esse. Até me acostumar **demorou muito/muito mesmo**.

Excerto 04 - Joelma: [...] no início eu não queria gravar as aulas [...] Apagava, gravava/gravava umas 6x (seis vezes) foi difícil! mas depois eu [...] peguei o jeito, aí tava fazendo tudo certinho. Quando eu já estava me acostumando, aí veio as aulas online no Zoom... [...] Aí de novo a mesma/a mesma situação fiquei com um problema de **ansiedade** muito grande...

Para gravar as videoaulas, instrumentos de medição do trabalho docente (Machado, 2007), abrir a câmera e explicar os assuntos foi, para Joelma, o maior desafio vivenciado no ensino remoto. A forma como ela era afetada diminuía sua potência de agir (Spinoza, 2014 [1677]), causando ansiedade e ânsia de vômito, o que demonstra sofrimento por parte da nossa colaboradora que atesta ter sido algo “difícil”, algo que ela não queria realizar. Um sofrimento que perdurou por um tempo, pois segundo Joelma ela demorou muito para se acostumar.

A gravação de aulas também afetava o tempo destinado ao trabalho, pois ela apagava e gravava umas seis vezes. Assim, além das questões psicológicas mencionadas, a gravação de aulas também contribuía para o excesso da carga de trabalho enfrentado por Joelma. Para mais, ela pontua que quando estava se acostumando com as gravações uma nova forma de ensinar foi solicitada, as aulas passaram a ocorrer por meio de plataformas de videoconferência, de forma síncrona, causando - novamente - ansiedade na nossa colaboradora. Vejamos outros desafios enfrentados por Joelma nas aulas síncronas:

Excerto 05 - Joelma: Quando começaram as aulas online no/no Zoom o que me deixou assim foi porque os alunos não abriam as: câmeras... E eu **não podia ver o rosto deles**... então ficava eu **sozinha falando e parecia que não tinha ninguém**. A sensação é que não tinha ninguém me ouvindo, então foi essa a minha **angústia**, certo?

Excerto 06 - Joelma: eu sinto **tristeza**, eu fico **ansiosa**, eu fico **melancólica**, né? muitas vezes, principalmente quando estou dando aula sem vê-los e:: também sinto como é assim **apreensiva**, eu estou me sentindo muito apreensiva

Excerto 07 - Joelma: Por isso que eu fiquei com essa **ansiedade**, eu perguntava, eles não queriam falar. Mas com o tempo, eu **descobri** que tudo isso que eu estava **sentindo a maioria dos alunos também estava!** [...] Eles não queriam se expor, eles não queriam falar, é:: uma aula diferente pra eles também, então eu **fui me colocando também no lugar deles**, fui **entendendo**, é:: **algumas turmas do início ao fim só tinha voz**...

Na criação do meio-aula, objeto do trabalho docente (Machado, 2007), com interações construídas por meio de telas e com pessoas sem rostos (Silva, 2022), Joelma relata que o fato de não ver os rostos dos alunos e de ficar falando sozinha, gerava um sentimento relativo à solidão, pois “parecia que não tinha ninguém” na sala.

Esse afeto de solidão parecia conduzir à sensação de angústia, tristeza, melancolia, apreensão e ansiedade já mencionada anteriormente. Considerando a teoria dos afetos (Spinoza, 2014 [1677]), a situação descrita por Joelma sinaliza para afetos que contribuem para a diminuição de sua força de agir, pois uma sala de aula em que parece que não tem nenhum/a aluno/a, pode comprometer as dimensões interpessoal - de interação entre estudantes e professores/as - e pessoal - de aspectos físicos, intelectuais, emocionais, etc - (Machado, 2007) inerentes ao trabalho docente.

Joelma sinaliza, outrossim, para a tomada de consciência das emoções vivenciadas pelos/as discentes - “eu descobri”. A consciência das emoções, segundo Casassus (2009), é o que nos permite estabelecer relações mais positivas, pois define a inteligência intrapessoal, melhorando o letramento emocional (Barcelos, 2015). No caso da nossa colaboradora, ela passa a se colocar no lugar dos/as estudantes, demonstrando um movimento de empatia, que de acordo com Casassus (2009) é imprescindível no âmbito da educação emocional, assim como foi para Joelma que passou a entender melhor o agir de seus/suas discentes, no tocante à não abertura das câmeras, e a lidar com turmas em que as relações interpessoais (Machado, 2007) eram estabelecidas apenas por meio da voz.

Nesse cenário de distanciamento social - medida de proteção contra o vírus da Covid-19 durante a pandemia - e de aulas ministradas por meio de plataformas digitais, Joelma relata sofrer com saudades dos/as estudantes.

Excerto 08 - Joelma: Bom é::.. No início pra mim **foi difícil** é:: eu acho que professor **sente muito a falta** presencial do aluno. Eu digo pra eles “Gente eu estou em **abstinência** de aluno!” ((risos)). Eu preciso DE VO-CÊS! ((risos)) [...] A gente **sente falta de verdade**, porque o nosso trabalho é com aluno, então assim, eu fiquei com abstinência de aluno, **sofri muito!**, CHO-REI! [...] **CHOREI**, tive um início de **depressão**... Precisei me consultar, precisei tomar remédio, tive crise de **ansiedade**, não consegui dormir... Tudo isso porque, assim, foram **mudanças drásticas**.

Excerto 09- Joelma: A gente **SEN-TE FAL-TA MES-MO!** A gente sente falta **mesmo!** Desse povo sabe? do BARULHO! de dizer assim “Gente! Silêncio! eu quero dar aula” ((risos)) então assim, eu senti **saudades** DESSA FRASE! ((risos))

Excerto 10 - Joelma: A **saudade**, ela **dói muito né?** Então assim, eu continuo **sofrendo** ainda com isso, como eu costumo dizer pra eles estou com **abstinência** de alunos... [...] É:: não eu tô dizendo assim né? Que eu fico **nervosa!** Muitas vezes eu fico **nervosa**. Olha! Eu sonho! Eu sonho com eles...

Essas falas de Joelma evidenciam o pensamento de Casassus (2009), ao defender que as emoções afetam profundamente tudo que acontece em nossas vidas,

pois a saudade de estar presencialmente com seus/suas estudantes é algo difícil, que dói. Compreendemos, outrossim, que as emoções sentidas e relatadas por Joelma estão intimamente relacionadas ao cenário de pandemia, pois além de lidar com os desafios do ensino remoto, por meio de telas, também era necessário enfrentar mudanças drásticas para sobreviver em meio à pandemia de Covid-19, o que aflorava ainda mais as emoções (Maia; Dantas, 2023; Moreira; Rolim; Silva, 2023; Rieger; Dantas, 2023). Nesse contexto, a dimensão psicológica do trabalho (Bronckart, 2012; Dantas, 2019) de Joelma era permeada por afetos de sofrimento, com choro, nervosismo, ansiedade e depressão.

Ademais, Joelma textualiza a força do afeto de saudade, ao utilizar o termo “abstinência” para enfatizar que está sendo privada da presença dos/as alunos/as e, também, ao repetir a palavra “mesmo” como partícula de reforço em “sente falta mesmo”. É interessante pontuar, outrossim, que Joelma utiliza o pronome “a gente”, sinalizando que a saudade dos/as discentes não era sentida apenas por ela, mas também pelo seu coletivo de trabalho.

A partir do excerto analisado até aqui, percebemos que a maioria dos afetos textualizados por Joelma são afetos que não impulsionam sua força de agir como docente, porém ela relata afetos de alegria como veremos nos excertos a seguir:

Excerto 11 - Joelma: Porque quando eles começaram a **abrir as câmeras, a emoção foi demais!** ((risos)) [...] a minha vontade era pular na tela e **PULAR na tela deles pra abraçá-los** é:: ((risos)) [...] Quando eu os vejo, eu tenho assim aquele/aquele momento assim de **alegria intensa**. Chego a ficar emocionada, **choro** muitas vezes com eles. Não/não paro assim, cada vez que eles abrem as câmeras eu/eu começo a **sorrir** pra eles ((risos)).

Excerto 12 - Joelma: Alguns **recadinhos** eles me mandam no celular, no dia-a-dia. Recadinhos é:: tentando sempre escrever em inglês né? “Obrigado professora! Você é a melhor professora do mundo!” ((risos)) é:: “Obrigado por tudo! Beijos, eu te amo!” e eles, ele eu recebo muitos recadinhos.... E assim, isso tem me dado **entusiasmo**, mas só o fato de perceber que alguns estão interagindo na aula e aprendendo e tirando dúvidas, isso também me **fortalece** a continuar nesse tipo de aula. Eu acho que se eu não tivesse um *feedback* BOM! Aí eu estaria desestimulada 100%.

Os/as discentes de Joelma, após conversa efetivada pela coordenação como veremos no excerto 14, começaram a abrir as câmeras. Nesse momento, Joelma sente uma alegria intensa, impulsionado pela vontade de ultrapassar a distância imposta pela tela da sala de aula virtual para abraçar seus alunos/as. Lembramos que esse abraço, tão desejado por Joelma, não era possível durante o período da Covid-19, pois era uma medida para evitar o contágio do vírus. Assim, diante da distância e da ausência

dos abraços, ver seus/suas discentes por meio da tela era um momento tão intenso que nossa colaboradora chorava de emoção.

Outro afeto de que aumentava a potência de agir (Spinoza, 2014 [1766]) da nossa colaboradora é proveniente dos “recadinhos” que ela recebia dos/as discentes no dia a dia. Os recados com mensagens de valorização, gratidão e amor - “Você é a melhor professora do mundo!” - “Obrigado por tudo! Beijos, eu te amo!” - promoviam o entusiasmo necessário para que Joelma continuasse seu trabalho. Além disso, ela relata que acompanhar a participação e a aprendizagem dos/as estudantes também fortalecia seu agir docente.

Além dos desafios aqui discutidos, a voz da nossa colaboradora explicita o apoio que ela recebia do coletivo de trabalho, as aprendizagens construídas ao longo da experiência no ensino remoto e a esperança de dias letivos no chão da escola.

4.2 Apoio do coletivo, aprendizagens e esperança de aulas presenciais

Joelma ressalta afetos que aumentaram sua força de agir, a partir do apoio do coletivo, como textualizado nos excertos a seguir.

Excerto 13 - Joelma: [...] tive que aprender tudo, fizemos vários cursos online né? A **escola** tem **todo o apoio** graças a Deus né? **Convidou pessoas, contratou pessoas**, fizemos vários/vários cursos, **ficaram à disposição pra gente tirar dúvida, mandava vídeos** com passo-a-passo. Assim foi:: **a gente foi bem auxiliado...**

Excerto 14 - Joelma: A **coordenação conversou** com a gente, **perguntou** como é que a gente tava, fez essa reunião, nós nos abrimos, conversamos com eles. Eles **conversaram** com os representantes das turmas e **os alunos começaram a abrir as câmeras**, porque eles não sabiam que a gente estava sofrendo muito...

Excerto 15 - Joelma: Então assim a coordenação **tem dado** assim **muito apoio pra gente** sabe? quem tiver precisando, **eles disponibilizam** é: **tem psicólogo** também... Eles **disponibilizaram psicólogo, estão sempre** assim perguntando como é que a gente tá, dando aquela **força, aquele apoio, mensagens de ânimo**.

Ao considerarmos que o trabalho docente é interpessoal (Bronckart; Machado, 2009), isto é, envolve direta ou indiretamente outras pessoas, observamos que nossa colaboradora explicita a importância de diversos personagens que contribuíram para a efetivação do seu trabalho, representados na fala de Joelma pela: escola, coordenação, outras pessoas convidadas/contratadas para ministrar cursos, discentes e psicólogos.

O apoio fornecido envolvia: oferta de formação para trabalho docente no contexto remoto, por meio de cursos; disponibilidade para tirar dúvidas; diálogo com o corpo discente para conscientização sobre a abertura das câmeras durante as aulas síncronas; disponibilidade de apoio psicológico; e diálogo e mensagens de incentivo aos/às professores/as. Desse modo, o apoio não era apenas voltado para aspectos pedagógicos do fazer docente, mas também para a dimensão psicológica que constitui o/a trabalhador/a (Dantas, 2019) e, no caso de Joelma, uma trabalhadora que enfrentava o cenário de adversidade diante da pandemia de Covid-19, o qual, como já ressaltamos anteriormente, afetava ainda mais as emoções de docentes e discentes (Maia; Dantas, 2023; Moreira; Rolim; Silva, 2023; Rieger; Dantas, 2023; Silva, 2022).

Ademais, Joelma avalia o suporte fornecido pela instituição escolar com textualizações do tipo “todo o apoio”, “bem auxiliado” e “muito apoio”, demonstrando que, de fato, os/as docentes estavam amparados pelo seu coletivo de trabalho. Nessa linha de reflexão, as construções discursivas “tem dado” e “estão sempre”, sinalizam que esse suporte não era designado apenas para ações pontuais, mas era algo contínuo no contexto de trabalho de Joelma.

Além do apoio do coletivo, ela relata as aprendizagens que fizeram parte da sua construção como docente no âmbito do ensino remoto.

Excerto 16 - Joelma: Eu **aprendi muito** principalmente nessa/nessa parte da tecnologia /.../ Eu/eu **aprendi bastante** na parte da **tecnologia**, **desenvolvi**, **consigo** fazer tantas coisas agora, né? **Consigo** baixar vários vídeos, **consigo** fazer assim atividades, principalmente slides animados. NOSSA! **Tô fera** nos **slides** animados! ((risos))

Excerto 17 - Joelma: Eu/eu fiquei/fiquei no limite “Meu Deus, como vou fazer?” OXE! me **DE-SEN-RO-LEI!** /.../ **Minhas aulas são show de BO-LA**, é! Então **aprendi muito** nessa questão da **animação**, aí às vezes eu vou/vou lá num no *youtube* e digo assim “Ah, eu vou ver aqui uma aula de vídeo animado” quando eu olho eu “Ah isso aí eu **já sei TUDO**.”

Excerto 18 - Joelma: A outra coisa assim que eu **aprendi**, é que:: assim, eu **aprendi** assim uma maneira de dar aula, né? Eu tive que me **reinventar** dessa forma, é **outra metodologia**... /.../ Então assim é isso! hoje eu estou mais **tranquila**... né? agora vai ter, vai mudar vai ser aula híbrida. Então nós vamos fazer um curso né? nós iremos, nós estamos [...] nos preparando...

Joelma sinaliza verbalmente a construção de novos saberes pedagógicos referente ao ensino remoto por meio de construções verbais no tempo passado e no presente, demonstrando que são saberes já internalizados: “aprendi”, “desenvolvi”,

“desenrolei”, “consigo”, “tô fera” e “sei tudo”. Levando em consideração a dimensão linguística (Bronckart, 2012; Dantas, 2019) e o fato de que muitas das modalidades languageiras no ensino remoto eram novas para docentes e discentes, Joelma pontua aprendizagens referentes à tecnologia, confecção de slides com animações e metodologia para o trabalho docente por meio de vídeos e em salas virtuais de webconferência.

Ao textualizar saberes já internalizados, nossa colaboradora relata que no início do ensino remoto ela ficou no seu “limite” por não dominar o fazer pedagógico nesse contexto, porém, depois das aprendizagens construídas ela afirma que estava “mais tranquila”. Compreendemos que Joelma atingiu essa tranquilidade com o apoio do coletivo, conforme discutimos anteriormente, e que também se faz presente em uma nova etapa apresentada por Joelma: o ensino híbrido. Ela também discorre que juntamente com colegas - marcados textualmente pelo pronome “nós” - irá realizar cursos e que já estão aprendendo saberes que irão compor a experiência docente híbrida, uma realidade vivenciada por muitas instituições escolares no retorno gradual ao ensino presencial ainda durante a pandemia de Covid-19.

O retorno ao chão da escola era algo significativo para nossa colaboradora que relatava ter pressa para que as aulas remotas acabassem, conforme explicitado no excerto 19:

Excerto 19 - Joelma: Olha, eu te confesso que o que eu sinto é **pressa** que tudo isso acabe, NÃO A-GUEN-TO MA-IS! ((risos)) TÁ! O meu aluno, o meu aluno quando ele entra na aula, ele renomeia assim “Fulano EAD.”, “Cansado do EAD.” [...] Aí eu digo “Oh fulano vc tá cansado da educação a distância?” ele disse “Não, não é ensino a distância É **ESTRESSE à distância.**” ((risos)) E eles dizem, eles dizem assim “**NÃO A-GUEN-TO MA-IS O EAD**”. Mas assim, depois de tudo isso é como eu falei, eu **tenho pressa** que tudo isso acabe [...] a minha **esperança** é que tudo passe logo... [...] Eu estou esperando MUITO, estou **esperando** muito que essas aulas voltem, as **presenciais!**

Joelma traz a voz dos seus/suas discentes demonstrando que ambos não “aguentam mais” o ensino remoto, pois conforme trocadilho dos/das alunos/as, eles/elas não estão no ensino à distância², eles estão no “estresse à distância”. Um estresse causado por inúmeros fatores que permeavam a docência pandêmica, como

² De acordo com Hodges et al (2020) educação à distância - EAD e ensino remoto são diferentes. Na EAD as ações são planejadas e projetadas para serem desenvolvidas no âmbito digital e o ensino remoto, vivenciado durante a pandemia de Covid -19, teve como objetivo “fornecer acesso temporário a suportes e conteúdos educacionais de maneira rápida, fácil de configurar e confiável, durante uma emergência” (Hodges et al., 2020, p.6).

dificuldades relacionadas ao uso das tecnologias, à gestão do espaço doméstico como ambiente de sala de aula, às relações interpessoais e ao próprio cenário de ameaça à vida diante da Covid-19 (Moraes; Costa; Dantas, 2023; Silva, 2022). Nesse cenário, compreendemos a pressa sentida por Joelma e a mudança de identidade de estudantes que renomearam seus nomes nas salas virtuais para “Fulano EAD” e “Cansado EAD”.

Ainda na fala de Joelma, o cansaço, o estresse e a pressa são atravessados por sua esperança de que “tudo passe logo” e as aulas presenciais voltem. Acreditamos que a esperança de Joelma não era apenas pelo fim do ensino remoto, mas também da pandemia que afetou a vida de pessoas em todo o planeta, uma esperança, segundo Freire (1992), do verbo esperar, de ir atrás, de construir, o que Joelma fez durante sua jornada de ensino pandêmica, ao buscar novas formas de ensinar, se reinventando como docente (excerto 18) para que pudesse criar um espaço de ensino aprendizagem com aulas “show de bola” (excerto 17).

Considerações finais

Neste trabalho, objetivamos investigar aspectos afetivos/emocionais na interpretação de uma professora de língua inglesa, sobre seu agir docente remoto em tempos de pandemia. O estudo foi conduzido por meio da análise de uma entrevista com a professora Joelma, que lecionava durante a pandemia de Covid-19. A fim de sintetizar nossas reflexões acerca das textualizações da colaboradora Joelma, resgatamos as questões de pesquisa do nosso trabalho.

Quais afetos/emoções tecem a experiência da professora-colaboradora da pesquisa sobre o seu agir docente remoto?

Nos excertos analisados anteriormente, Joelma apresenta uma docência atravessada pelos seguintes afetos/emoções: saudade e abstinência (dos/das estudantes), angústia, dificuldades (com o domínio das tecnologias e no fazer docente remoto), sofrimento, depressão, ansiedade, cansaço físico e mental, choro, dor, solidão, estresse, nervosismo, apreensão, melancolia, tristeza, insônia, pressa, empatia, alegria intensa, entusiasmo, fortalecimento, tranquilidade e esperança.

Como esses afetos/emoções são representados no agir docente da professora-colaboradora?

A textualização de Joelma demonstra muitos afetos relacionados à diminuição de sua potência de agir docente, como depressão, sofrimento, cansaço e ansiedade, que representavam desafios para a prática docente remota no tocante à sobrecarga de trabalho, ao não domínio de aspectos tecnológicos, à saúde mental de Joelma e as interações com os/as discentes. Contudo, ela também sinaliza afetos de elevação da sua força de agir, como alegria intensa, entusiasmo, tranquilidade e esperança. Esses afetos/emoções são representativos do seu processo de aprendizagem de novas formas de ensinar, domínio de tecnologias pedagógicas, interações virtuais com os/as discentes e a esperança de futuras aulas presenciais.

Ao ser atravessada e ter seu agir docente guiado por esses afetos/emoções, ressaltamos a resiliência de Joelma diante dos desafios e o esforço para criar espaços efetivos de ensino-aprendizagem no contexto remoto. Pontuamos, outrossim, o papel dos/das discentes que abriram as câmeras e enviaram “recadinhos” valorizando e incentivando o trabalho da professora, ou seja, aumentando sua potência de agir. Além do corpo discente, o coletivo institucional - escola e coordenação - é igualmente representado na fala de Joelma como fundamental para lidar com os afetos da docência pandêmica, uma vez que o coletivo não apenas fornecia cursos de formação continuada, mas também disponibilizava suporte psicológico e estava sempre presente para conversar e apoiar os/as professoras. Ademais, Joelma pontua o entrelaçamento familiar nos afetos relatados ao trazer a voz da sua filha, que pedia para que ela descansasse diante da sobrecarga de trabalho.

Desse modo, compreendemos que a presente investigação destacou que a necessidade de adaptação ao ensino remoto - diante do distanciamento imposto pela Covid-19 - exigiu da professora Joelma uma reconfiguração de suas práticas pedagógicas, bem como uma reflexão sobre a importância dos aspectos afetivos/emocionais no contexto educacional. Além disso, o estudo enfatiza a importância da formação continuada dos/as docentes, incluindo não apenas as competências técnicas necessárias para o ensino em ambientes virtuais, mas também o desenvolvimento de competências socioemocionais. Tal formação é necessária para que os/as professores/as sejam capazes não apenas de lidar com as complexidades das tecnologias pedagógicas para utilização no contexto remoto e presencial, mas

também possam criar um ambiente de ensino-aprendizagem acolhedor tanto para os/as discentes como para o/a próprio/a professor/a.

Compreendemos, outrossim, que a atenção aos aspectos afetivos/emocionais não apenas enriquece a experiência educacional, mas também contribui para a construção de uma prática docente mais humana, resiliente e adaptável às mudanças. Portanto, é imperativo que as instituições de ensino, os formuladores de políticas e a comunidade educacional em geral reconheçam e apoiem o desenvolvimento dessas dimensões no contexto do ensino. Destarte, o presente estudo apresenta contribuições pedagógicas ao trazer a voz de uma professora de língua inglesa no contexto de ensino remoto, refletindo sobre os afetos/emoções que teceram a docência pandêmica da Covid-19. Além disso, nossa investigação amplia as discussões sobre a prática pedagógica afetiva em contextos digitais e de emergência, contribuindo, assim, para os estudos nesse campo de pesquisa.

Quanto às limitações desta investigação, ressaltamos que o estudo trabalhou apenas com uma participante e não aprofundou reflexões sobre diversas nuances da docência remota tais como: relações interpessoais, acesso à tecnologia e espaço doméstico como sala de aula. Assim, este estudo pode ser ampliado através de pesquisas futuras que contemplem essas temáticas e que investiguem outros/as professores/as, assim como demais atores do contexto educacional remoto, a exemplo dos/as discentes e funcionários do coletivo escolar.

Por fim, destaco os impactos deste estudo para a pesquisadora. Pesquisar sobre a temática das emoções a partir da fala da professora Joelma possibilitou que eu pudesse compreender melhor as dificuldades e as emoções que permeavam a docência remota. A presente investigação também afetou minha atuação como discente do curso de Letras Inglês da UFAL, uma vez que passei a ter um olhar diferente para a prática docente dos meus/minhas formadores/as e para as minhas ações em sala de aula, um olhar mais sensível aos aspectos afetivos/emocionais.

Referências

AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho**. São Paulo: EDUEL, 2004.

ANTANACOPOULOU, Elena. Desenvolvendo gerentes aprendizes dentro de organizações de aprendizagem. In: EASTERBY-SMITH, Mark; BURGOYONE, John;

ARAUJO, Luis. **Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem**. São Paulo: Atlas, 2001.

BARCELOS, Ana. Letramento emocional no ensino de línguas. In: TOLDO, Cláudia; STURM, Luciane (Orgs). **Letramento: práticas de leitura e escrita**. Campinas: Pontes, 2015, p. 65-78.

BASTOS, L. C. “**Contando estórias em contextos espontâneos e institucionais – uma introdução ao estudo da narrativa**”. Calidoscópio. v. 3, n. 2. Ed. Unisinos, p. 74-87, 20

BRONCKART, Jean-Paul. Linguagem e representações: uma abordagem interacionista social. Trad. Cecília Almeida. **Psychocope**. 1998, p. 16-18.

BRONCKART, Jean-Paul. 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.

CASASSUS, Juan. **Fundamentos da Educação Emocional**. Tradução: Liz Zatz. Brasília: UNESCO, Liber Livro Editora, 2009.

CLOT, Yves. **Trabalho e poder de agir**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

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

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

HODGES, Charles. et al. As diferenças entre o aprendizado online e o ensino remoto de emergência. **Revista da Escola, Professor, Educação e Tecnologia**. v. 2, 2020. Disponível em: <<https://escribo.com/revista/index.php/escola/article/view/17>>. Acesso em: 21 de set. de 2022.

IAFELICE, Henrique. **Deleuze devorador de Spinoza: teoria dos afectos e educação**. São Paulo: EDUC/FAPESP, 2015.

MAIA, Angélica; DANTAS, Rosycléa. Autorreflexão, acolhimento e empatia: percepções de professores de línguas em formação sobre experiências de educação socioemocional. In: MAIA, Angélica; MEDRADO, Betânia; DANTAS, Rosycléa (Orgs.). **Experiências de coexistência e colaboração: pesquisas e práticas inclusivas**. Campinas: Pontes, 2023.

MACHADO, Anna Rachel. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A. M. M. et al. (Orgs.). **O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. São Paulo: Mercado de Letras, 2007, p.77-100.

MACHADO, Anna Rachel; BRONCKART, Jean-Paul. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In: 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.

MORAES, Daniel; COSTA, Dennis; DANTAS, Rosycléa. Ensino de línguas estrangeiras a alunos com deficiência na conjuntura pandêmica causada pelo Sars-cov-2: o que dizem os professores? In: MAIA, Angélica; MEDRADO, Betânia; DANTAS, Rosycléa (Orgs.). **Experiências de coexistência e colaboração**: pesquisas e práticas inclusivas. Campinas: Pontes, 2023.

MOREIRA, Raquel; ROLIM, Janine; SILVA, Karla. Covid-19, inclusão e emoções: um relato de resignificação e resistência de um professor de língua inglesa acerca do seu trabalho no contexto de ensino emergencial remoto. In: MAIA, Angélica; MEDRADO, Betânia; DANTAS, Rosycléa (Orgs.). **Experiências de coexistência e colaboração**: pesquisas e práticas inclusivas. Campinas: Pontes, 2023.

NIAS, Jennifer. **Thinking about Feeling**: The Emotion in Teaching. Cambridge Journal of Education, nº 26, 1996, p. 293-306.

RIEGER, Pedro; DANTAS, Rosycléa. “Eu me sentia sobrevivente junto dos meus colegas”: afetos e emoções de estudantes de letras no ensino remoto emergencial. In: SOUTO MAIOR, Rita de Cássia; BORGES, Lorena; ZACCHI, Vanderlei (Orgs.). **Estudos na Linguística Aplicada**: discursos e formação docente. Campinas: Pontes, 2023.

SILVA, Janderson. **Formação docente e afetividade**: uma relação atravessada pelo ensino remoto. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras Inglês) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2022. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/jspui/handle/123456789/9327>. Acesso em: 20 out. 2022.

SPINOZA, Baruch. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014 [1677].

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2013.

UNESCO. **Global education monitoring report 2020**: Inclusion and education: all means all. Paris: UNESCO, 2020. Disponível em: < <https://en.unesco.org/gem-report/report/2020/inclusion> >. Acesso em 29 Jun 2020.

VYGOTSKY, Lev. **Teoría de las emociones**: estudio histórico-psicológico. España: Akal, 2004 [1934].