



**Universidade de Brasília – UnB**  
**Instituto de Letras – IL**  
**Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET**  
**Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PGLA**

**Mônica Bezerra da Silva Fernandes**

**O DESENVOLVIMENTO DA PRODUÇÃO ORAL DOS DISCENTES DURANTE  
AULAS REMOTAS NA PERSPECTIVA DOCENTE: CRENÇAS, EMOÇÕES E  
AÇÕES DE PROFESSORAS DE LÍNGUA INGLESA DA REDE PÚBLICA DO  
DISTRITO FEDERAL**

**Brasília/DF**  
**2021**

**Mônica Bezerra da Silva Fernandes**

**O DESENVOLVIMENTO DA PRODUÇÃO ORAL DOS DISCENTES DURANTE  
AULAS REMOTAS NA PERSPECTIVA DOCENTE: CRENÇAS, EMOÇÕES E  
AÇÕES DE PROFESSORAS DE LÍNGUA INGLESA DA REDE PÚBLICA DO  
DISTRITO FEDERAL**

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

Área de concentração: Linguagem, Práticas Sociais e Educação. Linha de pesquisa: Ensino, aprendizagem e formação de professores de línguas.

Orientador: Prof. Dr. Yûki Mukai

**Brasília (DF)  
2021**

## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA E CATALOGAÇÃO

FERNANDES, Mônica Bezerra da Silva. **O desenvolvimento da produção oral dos discentes durante aulas remotas na perspectiva docente: crenças, emoções e ações de professoras de língua inglesa da rede pública do Distrito Federal.** Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 136f. Dissertação de Mestrado.

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

BF363d	Bezerra da Silva Fernandes, Mônica O desenvolvimento da produção oral dos discentes durante aulas remotas na perspectiva docente: crenças, emoções e ações de professoras de língua inglesa da rede pública do Distrito Federal / Mônica Bezerra da Silva Fernandes; orientador Yûki Mukai. -- Brasília, 2021. 136 p.  Dissertação (Mestrado - Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília, 2021.  1. Produção Oral. 2. Ensino Remoto. 3. Crenças, emoções e ações. 4. Covid-19. 5. Língua Inglesa. I. Mukai, Yûki, orient. II. Título.
--------	--

**Mônica Bezerra da Silva Fernandes**

**O DESENVOLVIMENTO DA PRODUÇÃO ORAL DOS DISCENTES DURANTE  
AULAS REMOTAS NA PERSPECTIVA DOCENTE: CRENÇAS, EMOÇÕES E  
AÇÕES DE PROFESSORAS DE LÍNGUA INGLESA DA REDE PÚBLICA DO  
DISTRITO FEDERAL**

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

Área de concentração: Linguagem, Práticas Sociais e Educação. Linha de pesquisa: Ensino, aprendizagem e formação de professores de línguas.

Defendida e aprovada com distinção e louvor em 20 de agosto de 2021.

Banca examinadora formada pelos professores:

---

Prof. Dr. Yûki Mukai – Orientador  
PPGLA/Universidade de Brasília

---

Prof. Dra. Mariney Pereira Conceição (membro interno)  
PPGL/Universidade de Brasília

---

Prof. Dr. Fabiano Silvestre Ramos (membro externo)  
PPGLC/Universidade Federal da Bahia

---

Prof. Dra. Aline Fonseca de Oliveira (membro suplente)  
PPGLA/Universidade de Brasília

## AGRADECIMENTOS

A Deus que sempre iluminou meus passos e me fez chegar até aqui.

Aos mestres amados, com quem convivo diariamente e que tanto me inspiram, meu marido, Flávio, e meus filhos Rodrigo e Rafaela. Obrigada pelo carinho e paciência que me dispensaram durante toda esta árdua trajetória. Muito orgulho de vocês!

Aos meus pais, Walter e Hilda, que embora não tenham tido a oportunidade de ascender academicamente por conta da vida dura que enfrentaram no Nordeste do Brasil, sempre nos estimularam a estudar. Ainda ecoam as palavras de minha dizendo que aos filhos deixaria a maior herança que se pode desejar, “o estudo”. Me tornei quem sou hoje graças a vocês!

Às minhas amadas irmãs, mulheres guerreiras, Bianca, Bárbara e Verônica, que estão sempre ao meu lado e em meu coração.

Ao meu amado irmão, Maurício, e primeiro mestre da família, que apesar de ter partido tão precocemente, sempre enfatizou que sua maior alegria era poder contribuir na formação dos menos favorecidos para que pudessem galgar seus sonhos. Um ser de muita luz e sabedoria com quem tivemos a oportunidade de conviver.

À Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF) e à Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais de Educação (EAPE) que me possibilitaram desfrutar da licença remunerada para estudos.

Ao Centro Interescolar de Línguas, que me abriu as portas para que minha pesquisa pudesse ser concretizada, e às participantes de pesquisa, Dulce e Sofia, que sempre foram muito solícitas, além de fundamentais para o estudo realizado.

Ao meu orientador, Yûki Mukai, por ter estado ao meu lado durante todo esse processo se esmerando em me auxiliar no que fosse preciso. Um exemplo de profissional que levarei para a vida. Sem palavras para agradecer!

Aos queridos professores Almeida Filho, Gladys Quevedo, Kyoko Sekino e Yûki Mukai, do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPGLA), que tanto me ensinaram e contribuíram com a minha formação.

Aos professores Aline Fonseca de Oliveira, Fabiano Silvestre Ramos e Mariney Pereira Conceição que prontamente se dispuseram a participar da banca de defesa e que, com suas considerações, tornaram este momento ainda mais significativo e especial em minha vida.

À minha querida amiga Júlia, mulher guerreira, que me estimulou a participar da seleção de mestrado.

À minha doce amiga Aline Godoy, que perdeu a luta para a COVID-19 e tão precocemente nos deixou, mas que foi um modelo de professora e que muito me fortaleceu na caminhada do mestrado.

Às minhas amigas inseparáveis e amadas, Karolina e Mayara, com quem sempre pude contar e que se tornaram laços para muito além da universidade.

A todos os amigos e familiares, que sempre estiveram ao meu lado e torcendo pelo meu sucesso.

“Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo,  
os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.”  
Paulo Freire

## RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo investigar as crenças, emoções e ações de duas professoras de um Centro Interescolar de Línguas do Distrito Federal acerca do desenvolvimento da produção oral em língua estrangeira (inglês) de uma de suas turmas, a partir de aulas realizadas remotamente. A seção teórica baseia-se em autores como: Almeida Filho (1993, 2012), Barcelos (1995, 2001, 2004, 2006, 2007, 2010, 2011), Dewey (1933), Gabillon (2012), Kalaja e Barcelos (2003), Kalaja *et al.* (2016), Lopo e Mukai (2020), Mukai (2014), Pajares (1992), Phipps e Borg (2009), Vieira-Abrahão (2004, 2010), Woods (2003), para discorrer sobre crenças e ações; Aragão (2011a), Arnold (2009), Arnold e Brown (2000), Barcelos (2011, 2015, 2020), Mastrella de Andrade (2011), Maturana (2002), Ramos (2018, 2020), Souza e Aragão (2017), acerca de emoções; Almeida Filho (2011), Aragão, Paiva e Gomes Junior (2017), Domínguez González (2008), Feijó e Mukai (2014), Marcuschi (2010), Miccoli (2007), Paiva (2007), Santos e Bergsleithner (2014), Thornbury (2006), Ur (2009), sobre produção oral; e Bevort e Belloni (2009), Lemos (2017), Martins e Mill (2018), Moran (2009), Paiva (2018), Santos (2011), no que concerne ao ensino remoto, entre outros. Para tanto, foi realizada uma pesquisa qualitativa interpretativista engajada em um estudo de caso coletivo (STAKE, 2005; YIN, 2001) de acordo com a abordagem contextual de Barcelos (2001) para estudos de crenças. O trabalho foi desenvolvido com duas professoras que, em face da pandemia da COVID-19, se dispuseram a realizar algumas aulas síncronas com seus alunos, pois não era uma obrigatoriedade. Os instrumentos de coleta utilizados foram a observação de aulas gravadas (disponibilizadas pelas participantes) com notas de campo, questionário aberto e fechado, narrativa escrita e entrevista semiestruturada, relativos aos dois semestres do ano de 2020. Os resultados desta pesquisa apontaram que, na concepção docente, vários fatores contribuíram para que o desenvolvimento da produção oral dos alunos fosse inferior àquele que se poderia ter obtido se as aulas tivessem ocorrido presencialmente. As participantes creem que a falta de momentos de interação entre os alunos; a possibilidade de basicamente se praticar a oralidade através da repetição de vocabulário; a ausência de muitos alunos, inclusive por falta de dados móveis e por não ser obrigatória a frequência; a não constância da realização das aulas; e por se trabalhar, prioritariamente, com revisão de conteúdo, foram fatores que contribuíram para o comprometimento do aprimoramento oral dos discentes. Apesar das professoras terem se sentido em certos momentos, frustradas, sem expectativas, inseguras, tensas, ansiosas, etc., frente ao que era possível fazer para promover a oralidade, atualmente se sentem mais tranquilas. As mesmas procuraram fazer uso da língua-alvo, estimularam a participação dos alunos, realizaram correções e foram incansáveis em criar e executar atividades que fossem do agrado dos alunos e que pudessem oportunizar momentos de prática oral durante as aulas remotas, nos revelando, assim, seu comprometimento com o fazer docente. A presente pesquisa contribuirá para que outros docentes, que assim desejarem, possam agregar a tecnologia como mais um meio de promover o desenvolvimento da produção oral ao seu fazer docente, seja em aulas remotas ou presenciais.

**Palavras-chave:** crenças, emoções e ações; produção oral; ensino remoto; COVID-19; língua inglesa.



## ABSTRACT

This research aims to investigate the beliefs, emotions and actions of two teachers from a Centro Interescolar de Línguas of Federal District about the oral production development in a foreign language (English) of one of their classes, based on remotely held classes. The theoretical section is based on authors such as: Almeida Filho (1993, 2012), Barcelos (1995, 2001, 2004, 2006, 2007, 2010, 2011), Dewey (1933), Gabillon (2012), Kalaja and Barcelos (2003), Kalaja *et al.* (2016), Lopo and Mukai (2020), Mukai (2014), Pajares (1992), Phipps and Borg (2009), Vieira-Abrahão (2004, 2010), Woods (2003), to discuss beliefs and actions; Aragão (2011a), Arnold (2009), Arnold and Brown (2000), Barcelos (2011, 2015, 2020), Mastrella de Andrade (2011), Maturana (2002), Souza and Aragão (2017), Ramos (2018, 2020), about emotions; Almeida Filho (2011), Aragão, Paiva and Gomes Junior (2017), Domínguez González (2008), Feijó and Mukai (2014), Marcuschi (2010), Miccoli (2007), Paiva (2007), Santos and Bergsleithner (2014), Thornbury (2006), Ur (2009) on oral production; and Bevort e Belloni (2009), Lemos (2017), Martins and Mill (2018), Moran (2009), Paiva (2018), Santos (2011), regarding remote education, among others. To this end, a qualitative-interpretative research was carried out, engaged in a collective case study (STAKE, 2005; YIN, 2001) according to the contextual approach of Barcelos (2001) to studies of beliefs. This research was developed with two teachers, who, in view of the COVID-19 pandemic, were willing to conduct some synchronous classes with their students, as it was not mandatory. The data collection instruments that were used and analyzed were the observation of recorded classes (provided by the participants) with field notes, an open and closed questionnaire, a written narrative and a semi-structured interview, related to the two semesters of the year 2020. The results of this research showed that, in the teacher's view, several factors contributed to the development of students' oral production being inferior to what could have been obtained if the classes had taken place in person. The participants believe that the lack of moments of interaction between students; the possibility of basically practicing orality through vocabulary repetition; the absence of many students, including for the lack of mobile data and the fact that attendance is not mandatory; the non-constant performance of classes; and for working, primarily, with content review, were factors that contributed to the compromise of the students' oral improvement. Although the teachers felt at certain times, frustrated, without expectations, insecure, tense, anxious, etc., regarding what was possible to do to promote orality, they currently feel calmer. They tried to use the target language, stimulated student participation, made corrections and were tireless in creating and carrying out activities that were pleasing to students and that could provide opportunities for oral practice during remote classes, thus revealing to us their commitment to teaching. This research will contribute so that other teachers, who so wish, can add technology as one more way of promoting the development of oral production to their teaching, whether in remote or in-person classes.

**Keywords:** beliefs, emotions and actions; oral production; remote teaching; COVID-19; English language.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Estudo de caso (conceitos) .....	46
Quadro 2 - Crenças das professoras Dulce e Sofia.....	76
Quadro 3 - Crenças, emoções e ações da Professora Dulce .....	96
Quadro 4 - Crenças, emoções e ações da Professora Sofia .....	96

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Jogo de revisão.....	92
Figura 2 - Ditado e jogo de revisão .....	93
Figura 3 - Revisando informações pessoais .....	94
Figura 4 - Atividade sobre filmes .....	95

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CIL	Centros Interescolares de Línguas
CILSob	Centro Interescolar de Línguas de Sobradinho
LA	Linguística Aplicada
L2	Segunda Língua
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE	Língua Estrangeira
LEM	Língua Estrangeira Moderna
LI	Língua Inglesa
PPGLA	Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

## CONVENÇÕES PARA TRANSCRIÇÃO

Nós nos embasamos nas seguintes convenções para transcrição das entrevistas semiestruturadas, adaptadas de Castilho e Preti (1986).

<b>SINAIS</b>	<b>OCORRÊNCIAS</b>
[	Superposição ou simultaneidade de vozes
::	Alongamento de vogal ou consoante
...	Qualquer pausa
(( ))	Comentários descritivos do transcritor
<b>(incompreensível)</b>	Incompreensão de palavras ou segmentos
<b>(hipótese)</b>	Hipótese do que se ouviu
(...)	Indicação de que a fala foi retomada ou interrompida
/	Truncamento
<b>MAIÚSCULA</b>	Ênfase

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
1.1	Objetivos da pesquisa .....	19
1.2	Perguntas de pesquisa.....	20
1.3	Organização do trabalho .....	20
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>	<b>21</b>
2.1	Crenças.....	21
2.1.1	Crenças de professores .....	26
2.1.2	Crenças e ações.....	28
2.2	Emoções .....	30
2.3	Produção oral .....	34
2.4	Ensino remoto.....	37
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA DA PESQUISA .....</b>	<b>42</b>
3.1	Método e natureza da pesquisa.....	42
3.1.1	Pesquisa qualitativa interpretativista .....	42
3.1.2	Estudo de caso .....	45
3.1.3	Abordagem contextual.....	48
3.2	Contexto de pesquisa .....	49
3.3	Participantes .....	51
3.4	Instrumentos de coleta de dados.....	52
3.4.1	Observação e notas de campo.....	53
3.4.2	Questionário.....	55
3.4.3	Narrativa escrita.....	56
3.4.4	Entrevista .....	57
3.5	Procedimentos para a coleta de dados .....	58
3.6	Procedimentos para análise dos dados.....	59
3.7	Considerações éticas .....	61
<b>4</b>	<b>ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS .....</b>	<b>63</b>
4.1	<b>Crenças e emoções das professoras Dulce e Sofia no tocante ao desenvolvimento da produção oral de seus alunos durante aulas remotas .....</b>	<b>63</b>
4.1.1	Crenças das professoras Dulce e Sofia que podem incrementar ou complexificar o desenvolvimento da produção oral dos alunos, durante aulas remotas.....	64
4.1.2	Crenças das professoras Dulce e Sofia em relação à limitação do desenvolvimento da produção oral discente .....	72
4.1.3	Emoções docentes que afloraram frente ao que se pôde fazer para promover a oralidade durante as aulas síncronas .....	78

4.1.4	Emoções de Dulce e Sofia quanto ao desenvolvimento da produção oral apresentado pelos alunos após um ano de ensino remoto .....	84
<b>4.2</b>	<b>Ações das professoras Dulce e Sofia para fomentar o desenvolvimento da produção oral dos seus alunos .....</b>	<b>87</b>
4.2.1	Ações das docentes Dulce e Sofia .....	87
4.2.2	Amostra de atividades propostas pelas participantes de pesquisa com foco na oralidade.....	92
<b>4.3</b>	<b>Relação entre crenças, emoções e ações das docentes Dulce e Sofia .....</b>	<b>95</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>101</b>
5.1	Perguntas de pesquisa e nossas conclusões.....	101
5.2	Avanços obtidos na área de desenvolvimento da produção oral em língua inglesa.....	103
5.3	Limitação da pesquisa .....	104
5.4	Algumas sugestões para pesquisas futuras .....	104
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>105</b>
	<b>APÊNDICE A – CARTA DE AUTORIZAÇÃO .....</b>	<b>115</b>
	<b>APÊNDICE B– TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>116</b>
	<b>APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO .....</b>	<b>118</b>
	<b>APÊNDICE D - NARRATIVA.....</b>	<b>122</b>
	<b>APÊNDICE E - ENTREVISTA .....</b>	<b>123</b>
	<b>APÊNDICE F - ENTREVISTA.....</b>	<b>124</b>
	<b>APÊNDICE G - NOTAS DE CAMPO DA PROFESSORA DULCE.....</b>	<b>125</b>
	<b>APÊNDICE H - NOTAS DE CAMPO DA PROFESSORA SOFIA.....</b>	<b>131</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Início esta dissertação descrevendo um vídeo que muito me emociona e que gosto de trabalhar com meus alunos de inglês, em especial os adultos, para que percebam que nossas ações estão relacionadas às nossas crenças e emoções e vice-versa. Quando acreditamos sermos capazes de realizar algo, como por exemplo, o aprendizado da língua inglesa (LI), tendemos a buscar galgar nossos objetivos. Em contrapartida, se não cremos nisso, pode ser que nos desmotivemos de nossas aspirações.

O vídeo “O vovô que aprendeu inglês para o Natal”<sup>1</sup> relata a história de um senhor de idade avançada que decidiu aprender um idioma para ser capaz de se comunicar com a neta que morava em outro país, onde o inglês era falado. A primeira visita à neta aconteceria no Natal e ele queria ser capaz de conversar com ela sem precisar da ajuda de terceiros. Movido pelo desejo, motivação, esforço e com a crença de que conseguiria aprender, ele compra um material didático e começa seus estudos. Várias ações são executadas pelo mesmo para ser capaz de se comunicar na língua-alvo, alcançando, assim, seu objetivo. Ele escreve palavras aprendidas e as espalha pela casa para que sempre estivessem em seu contato visual, realiza leituras, repete a pronúncia das palavras ouvidas, pratica a compreensão oral em casa, no ônibus, assiste a programas televisivos na LI, conversa com seu cachorro, nomeia vários objetos ao seu redor..., ou seja, se vale de várias estratégias que o levam a desenvolver a aprendizagem. Ele viaja para encontrar a neta e vai treinando, inclusive, no avião. O vídeo termina com uma cena marcante. Ele chega na casa do filho, o abraça na porta e, ao entrar, avista a neta. O vídeo termina com ele se abaixando perto da netinha e dizendo “*Hi. I am your grandpa*”.

Ao relatar o acontecido no vídeo, pretendi demonstrar que vários motivos podem levar alguém a querer aprender um outro idioma. As crenças e emoções em relação ao aprendizado dessa nova língua podem influir nas ações que são tomadas para alcançar tal meta, que no caso do vídeo ocorreu satisfatoriamente.

Concebemos que aprender uma língua estrangeira (LE)<sup>2</sup>, em especial o inglês, que é a língua capaz de propiciar a comunicação com o mundo em geral, é algo que muitas pessoas têm buscado nas mais diversas instituições de ensino. Atualmente, esta é praticamente uma exigência para se conseguir um bom emprego, realizar viagens internacionais, intercâmbios, ascender nos estudos, se conectar melhor com o mundo através das redes sociais etc.

---

<sup>1</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CmExbbdB0Ss>

<sup>2</sup> Ellis (1994) aponta a língua estrangeira como aquela aprendida em países que não se fala ou faz uso desta como meio de comunicação. Já a segunda língua é aprendida em contextos onde se fala e utiliza esta língua como meio de comunicação. Entretanto, neste trabalho usaremos os dois termos sem distingui-los.



Diante da necessidade de que mais pessoas tivessem acesso ao ensino de línguas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394 de 1996, tornou o ensino de Língua Estrangeira Moderna (LEM) obrigatório desde os anos finais do Ensino Fundamental. Ainda na década de 1970, foram criados em Brasília os Centros Interescolares de Línguas (CIL), instituições públicas, de natureza especial, voltadas exclusivamente para o ensino de línguas e que propiciam o acesso gratuito aos alunos, prioritariamente, da rede pública de ensino. Nestas escolas são ofertados cursos como inglês, espanhol, francês e japonês e, atualmente, estão presentes em todas as regionais de ensino do Distrito Federal (DF), conforme consta nas Diretrizes Pedagógicas dos Centros Interescolares de Línguas (DISTRITO FEDERAL, 2019). Acreditamos que, assim, cada vez mais alunos da rede pública têm tido a oportunidade de aprender uma língua estrangeira, algo que, na grande maioria das vezes, só era possível para aqueles que tinham condições de pagar uma instituição de ensino particular. Vale ressaltar que frequentar essas escolas de natureza especial não é obrigatório, até porque não existem vagas disponíveis para todos os alunos da rede, como consta mais detalhadamente no capítulo metodológico.

Meu interesse pela realização desta pesquisa surgiu por ter lecionando de 2011 ao início de 2019 no Centro Interescolar de Línguas de Sobradinho (CILSob) que, desde 2016, vem buscando desenvolver atividades com foco na competência comunicativa a partir do ensino temático, sem o uso do livro didático. A competência comunicativa não diz respeito somente ao conhecimento gramatical, mas está relacionada ao contexto e ao conhecimento sociolinguístico. Diz respeito à capacidade de usar a língua para transmitir e compreender mensagens, negociando significados entre as pessoas, dentro de contextos específicos (HYMES, 1971 *apud* FRANCO; ALMEIDA FILHO, 2009, p. 6). Para Almeida Filho (2011, p. 56), competência comunicativa é a “capacidade de mobilizar e articular conhecimento de língua e de comunicação, sob certas atitudes, e interação, com o propósito de se situar socialmente numa língua”.

Quanto ao trabalho desenvolvido com foco temático, o mesmo autor (ALMEIDA FILHO, 2011, p. 68) salienta que “a demanda por profissionais hoje em dia, num mercado de trabalho competitivo e exigente, faz-nos projetar um ensino para além da língua, focalizando temas específicos de interesse de nossos aprendentes”. E acrescenta ainda a importância de os professores adequarem os materiais com vistas a cobrir os temas planejados, já que encontrar um material didático específico com essa finalidade é praticamente impossível (ALMEIDA FILHO, 2011, p. 73). Freire (1992) também destaca que os temas geradores precisam estar em

consonância com os saberes que os alunos adquiriram informalmente e trazem para a sala de aula.

Trabalhar a partir de temas e sem a utilização do livro didático visando a aquisição<sup>3</sup> de uma língua estrangeira é algo relativamente novo, não só para os professores como também para os alunos. A partir dessa nova perspectiva de trabalho que vem sendo realizado no CILSob, temos repensado a forma com que temos atuado durante as aulas, já que em muitos momentos nos vemos ensinando da mesma forma como aprendemos, o que nem sempre atende às expectativas e novas realidades dos nossos alunos. Reproduzir em nossas aulas exatamente o que aprendemos e da forma como aprendemos nos dá a sensação de segurança e a expectativa de que nossos alunos também aprenderão. Conforme Johnson (2009), as experiências prévias dos professores, suas interpretações das atividades por eles desenvolvidas e os contextos em que trabalham exercem grande influência no que, no como e no porquê os professores agem da forma como agem.

Buscar auxiliar os professores através de estudos, compartilhamento de experiências vividas em sala de aula, produção de materiais, tem sido uma constante no CILSob. Contudo, um desafio ainda maior surge no início de 2020, quando os docentes se viram tendo que atuar remotamente, por ter sido este o único meio de prosseguir com as aulas, mantendo o distanciamento social, indispensável para preservar a vida de todos neste cenário de pandemia. Sendo assim, como professora de inglês e também como pesquisadora, interessei-me em investigar as crenças, emoções e ações de duas professoras deste CIL acerca do desenvolvimento da produção oral<sup>4</sup> de seus alunos em língua inglesa. Atuar remotamente foi uma opção das docentes participantes desta pesquisa, visto não ter sido uma obrigatoriedade.

Por acreditarmos que nossas ações estão intimamente ligadas às nossas emoções (ARAGÃO, 2011a, MATURANA, 2002) e também às nossas crenças (BARCELOS, 2015) é que julgamos significativo dar voz às docentes neste momento tão difícil e repleto de incertezas que nos assola. Concebemos, assim como Barcelos (2006) e Mukai (2014), que as crenças nascem de tudo que vivenciamos no contexto em que estamos imersos, sendo elas interativas e dinâmicas. As emoções, no dizer de Barcelos (2015, p. 309), assim como as crenças, são dinâmicas e interativas e sofrem influência, assim como influenciam o contexto sociocultural.

---

<sup>3</sup> Concordamos com a diferenciação entre aquisição e aprendizagem estabelecida por Krashen (1987), mas nesta pesquisa usaremos os termos como sinônimos.

<sup>4</sup> Nos referimos ao desenvolvimento da produção oral também como: desenvolvimento oral, aprimoramento oral, desenvolvimento da habilidade oral e desenvolvimento da oralidade sem fazer diferenciação.

Vários estudos na área de crenças de professores em Linguística Aplicada (LA) vêm sendo realizados no Brasil (BARCELOS, 2010), entretanto, considerando a especificidade do atual contexto pandêmico, é algo novo e cremos, por isso, ser importante a materialização deste estudo. Averiguar o aprimoramento oral, desejo de muitos aprendizes (MUKAI, 2011; UR, 2009), no contexto atual de ensino-aprendizagem e a partir dos dados gerados, pode nos ser útil, inclusive, para que reflitamos sobre nossa prática docente que sempre é passível de mudanças (BARCELOS, 2007). Um melhor entendimento deste contexto também pode ser de grande valia quando retomarmos as aulas presenciais.

Diversas crenças que tínhamos possivelmente precisaram ser revistas ou mesmo alteradas (PAJARES, 1992) para atuar a partir de aulas *online*, fazendo uso das tecnologias digitais como uma forma de apoio ao desenvolvimento da produção oral (PAIVA, 2018). Provavelmente, novas emoções permeiam esse momento e direcionaram nossas ações (MATURANA, 2002).

Assim como Vásquez Rocío (2019, p. 16), cremos ser a sala de aula “o lugar onde os aprendizes produzem e testam a língua que estão aprendendo, portanto existe uma troca constante entre os indivíduos” e por isso buscamos perceber como isso ocorre na sala de aula virtual, com vistas à promoção da oralidade e seus os resultados na concepção docente.

Em consonância com o que foi exposto na introdução, salientamos, na sequência, os objetivos que nortearam nossa investigação.

## **1.1 Objetivos da pesquisa**

Esta pesquisa tem como objetivo principal investigar as crenças, emoções e ações de duas professoras do Centro Interescolar de Línguas de Sobradinho (CILSob) acerca do desenvolvimento da produção oral em língua estrangeira (inglês), de uma de suas turmas, a partir de aulas realizadas remotamente.

Visando alcançar o objetivo geral, traçamos os seguintes objetivos específicos:

- 1) Identificar as crenças e emoções de duas professoras de inglês sobre o desenvolvimento da produção oral dos alunos a partir de aulas desenvolvidas de forma remota;
- 2) Verificar as ações realizadas por essas professoras que visam contribuir para o desenvolvimento da produção oral de seus alunos durante aulas remotas;

- 3) Averiguar a relação entre as crenças, emoções e ações dessas professoras no que concerne ao desenvolvimento da produção oral dos alunos, quando as aulas são realizadas remotamente.

## **1.2 Perguntas de pesquisa**

A partir dos objetivos elencados anteriormente, estabelecemos três perguntas que orientam a reflexão da presente pesquisa:

- 1) Quais as crenças e emoções de duas professoras de língua inglesa quanto ao desenvolvimento da produção oral de seus alunos a partir de aulas realizadas remotamente?
- 2) Quais ações dessas professoras visam promover o desenvolvimento da produção oral de seus alunos durante aulas remotas?
- 3) Qual a relação entre crenças, emoções e ações dessas professoras de inglês quanto ao desenvolvimento da produção oral de seus alunos face à realização de aulas remotas?

## **1.3 Organização do trabalho**

A presente dissertação é composta por cinco partes. A primeira delas, a introdução, aborda a motivação que ensejou a realização deste estudo, os objetivos e as perguntas norteadoras, além de apresentar um breve panorama acerca da temática em foco. A segunda, qual seja o capítulo teórico, trazemos a base teórica para crenças, emoções, ações, produção oral e ensino remoto, que serviram de aporte para a análise dos dados. A metodologia de pesquisa, que caracteriza uma pesquisa qualitativa interpretativista engajada em um estudo de caso coletivo, com base na abordagem contextual para estudos de crenças, assim como a descrição dos instrumentos utilizados para coletar os dados, constituem a terceira parte. A quarta parte, por sua vez, diz respeito à análise e discussão da coleta de dados visando estabelecer a relação entre os construtos em discussão. Por fim, na quinta e última parte, recapitulamos as perguntas de pesquisa, apontamos as considerações finais, dificuldades e limitações do trabalho, bem como as possíveis contribuições deste estudo na área de ensino-aprendizagem de línguas e, sugestões para pesquisas a serem realizadas futuramente.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção detalharemos os construtos que servirão de base para esta pesquisa e posteriormente para analisar e interpretar os dados. Na seção 2.1 discorreremos sobre crenças e ações, na 2.2 acerca de emoções, na 2.3 abordaremos a produção oral e, por fim, na 2.4, trataremos do ensino remoto.

### 2.1 Crenças

Na linguística aplicada (LA), o interesse pelas crenças dos aprendizes em relação ao aprendizado e ensino de línguas remete ao final dos anos 70, período no qual se manifestou a polêmica sobre ser um bom aprendiz de línguas (KALAJA *et al.*, 2016). Ainda segundo as autoras, o questionamento intrigante na época era porque alguns alunos se saíam bem no aprendizado de uma língua estrangeira enquanto outros não. Percebeu-se que além de outros fatores, as crenças dos alunos, que recebiam outros nomes, como, por exemplo, “filosofias de aprender”, “mini-teorias”, tinham um papel significativo e influenciavam nos resultados da aprendizagem. Dez anos mais tarde o termo crenças se estabelece e aparecem publicados os primeiros estudos empíricos (HORWITZ, 1987; WENDEN, 1986, 1987), sendo esses referidos como “Os Clássicos” (KALAJA *et al.*, 2016).

Conforme Barcelos (2004), o desejo em se estudar crenças na LA tem início quando o foco no processo de aprender línguas se volta ao processo, no como ocorre, e não no produto, ou seja, no resultado. Nessa perspectiva, os aprendizes passam a ocupar um lugar de destaque. A autora menciona uma citação de Breen (1985, p. 136 *apud* BARCELOS, 2004, p. 125) que diz “nenhuma instituição ou relacionamento humano pode ser adequadamente entendido, a menos que consideremos as suas expectativas, valores e crenças” e acrescenta ser essa uma das justificativas primordiais para que as crenças sejam discutidas e investigadas. Ainda segundo a autora, quando nossas crenças são reconhecidas e explicitadas, elas são passíveis de “servir como instrumentos de empoderamento e de transformação para inclusão de todos na sala de aula” (BARCELOS, 2011a, p. 20).

No Brasil, desde os anos 90 várias pesquisas vêm sendo realizadas sobre crenças em relação à aprendizagem de línguas, o que pode ser exemplificado com algumas publicações como: Almeida Filho (1993); Aquino (2018); Arruda (2008); Barcelos (1995, 2001, 2004, 2006, 2011a); Coelho (2005); Fernades e Mukai (2021); Kalaja e Barcelos (2003); Morais e Mukai (2020); Mukai (2014); Peron (2021); Silva (2004); Souza (2010); Vásquez Rocío

(2019); Vieira-Abrahão (2010); Zolnier (2007), entre tantas outras que revelam a importância dos estudos sobre essa temática na área de Linguística Aplicada.

Almeida Filho (1993) usa o termo *abordagem* ou *cultura de aprender* para fazer referência às crenças e as define como

maneiras de estudar e de se preparar para o uso da língua-alvo consideradas como “normais” pelo aluno e típicas de sua região, etnia, classe social e grupo familiar, restrito em alguns casos, transmitidas como tradição, através do tempo, de uma forma naturalizada, subconsciente e implícita (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 13).

Na mesma direção, Barcelos (1995, p. 35) destaca que cultura<sup>5</sup> de aprender é o termo usado para se referir ao “conhecimento intuitivo do aprendiz constituído de crenças, concepções e mitos sobre aprendizagem de línguas”.

Nos estudos iniciais sobre crenças, nas palavras de Barcelos (2006),

acreditava-se que as crenças eram estruturas mentais, estáveis e fixas, localizadas dentro da mente das pessoas e distintas do conhecimento. Também era comum julgar as crenças de alunos ou professores como certas ou erradas. Enfim, havia uma relação de causa e efeito entre crença e ação, ou seja, as ações dos alunos ou professores eram justificadas pelos tipos de crenças que eles tinham (BARCELOS, 2006, p. 18).

Nesse momento, as crenças eram investigadas, em grande parte, através de questionários fechados do tipo *Likert-scale*, que contém afirmações que vão desde “eu concordo inteiramente” até “eu discordo inteiramente” (BARCELOS, 2001, p. 76). Conforme destaca a autora, o questionário mais utilizado é o BALLI (*Beliefs About Language Learning Inventory*), criado por Horwitz em 1985, para que de forma sistemática as crenças sobre aprendizagem de línguas, tanto de professores como de alunos, sejam averiguadas e ressalta que foi nesse instrumento que o termo crenças apareceu pela primeira vez (BARCELOS, 2004). Ao mencionar o questionário, Kalaja *et al.* (2016) pontuam que

ele foca em cinco aspectos da aprendizagem de língua estrangeira: (1) aptidão de linguagem, (2) a dificuldade do aprendizado de uma língua, (3) a natureza do aprendizado de uma língua, (4) estratégias de aprendizagem e comunicação, e (5) motivação (KALAJA *et al.*, 2016, p. 9, tradução nossa)<sup>6</sup>.

Horwitz (1987) salienta que tal instrumento busca compreender as crenças dos aprendizes e como estas impactam as estratégias de aprendizagem de línguas; entender por que

---

<sup>5</sup> Erickson (1984, p. 61 *apud* BARCELOS, 1995, p. 36) ressalta que “as explicações dos alunos sobre a melhor maneira de aprender ou como se deve aprender, são aspectos da cultura”.

<sup>6</sup> Do original: It focuses on five aspects of foreign language learning: (1) language aptitude, (2) the difficulty of language learning, (3) the nature of language learning, (4) learning and communication strategies, and (5) motivation.

certas práticas de ensino são escolhidas pelos professores; e perceber onde as crenças de docentes e discentes são conflitantes. No dizer de Barcelos (2004), “o aprendiz é ‘falado’ através das afirmações dos questionários” (BARCELOS, 2004, p. 134), onde as crenças que esses possuem são averiguadas de modo abstrato e, por muitas vezes, tidas como erradas, fazendo com que os estudantes sejam criticados por possuírem determinadas crenças. O que é relevante não é o que o aprendiz sabe, mas sim, o que ele precisa saber e isso o distancia do aluno que se quer ter, daquele que realmente se tem. (BARCELOS, 2004).

No momento seguinte, ainda segundo a referida autora, as crenças estão relacionadas à cognição e os estudos nessa área se aproximam daqueles no que concerne às estratégias de aprendizagem. A mesma assevera que existe uma relação entre as crenças que os alunos possuem, sejam elas tidas como certas ou erradas, com as estratégias de ensino concebidas por eles. Sendo assim, crenças tidas como negativas são suscetíveis de gerar estratégias não eficazes, podendo o oposto também ocorrer, revelando ainda uma preocupação de que as crenças sejam classificadas e estejam de acordo com um modelo definido (BARCELOS, 2004).

Atualmente, os estudos apontam temáticas como: foco na escola pública, relação entre crenças de alunos e professores, crenças e sua relação com o contexto e experiências, entre outros, que buscam, conforme elucida Barcelos (2006),

uma compreensão maior da função das crenças na aprendizagem e ensino, seja através da análise do papel que as crenças exercem no ensino reflexivo, na tomada de decisão dos professores, na sua identidade ou em como elas interferem na relação professor-aluno. Além disso, cada vez mais estudos demonstram uma preocupação maior com o contexto, principalmente das escolas públicas – um contexto que diz respeito à realidade brasileira de ensino (de línguas) e que merece ser foco de muitas pesquisas (BARCELOS, 2006, p. 25).

Barcelos (2004) revela que nesse terceiro momento existem visões diferenciadas de como realizar os estudos sobre crenças, além de uma vasta gama de metodologias. A autora aponta que anteriormente as pesquisas averiguavam afirmações sem as avaliar conjuntamente às ações e observação de comportamento, o que tornava tais estudos incompletos. Vieira-Abrahão (2010, p. 220) enfatiza que ‘as crenças são inferidas de ações contextualizadas’, sublinhando que além das crenças serem investigadas através de observações, entrevistas, diários e estudo de caso, já mencionados por Barcelos (2001), outros instrumentos como desenhos, histórias de vida e sessões de visionamento, também têm sido empregados.

Para investigar as crenças, faz-se necessário compreender o que as mesmas significam. Entretanto, conforme pontua Pajares (1992), definir o que vem a ser crenças não é algo simples, tampouco investigá-las. Não existe um único conceito para descrever crenças, o que é

perceptível no decorrer dos anos de pesquisa, em que tal conceito evoluiu, demonstrando a diversidade de fatores que podem corroborar na compreensão das mesmas, conforme exposto por Barcelos (2011b) na definição a seguir e que, segundo a mesma, já havia sido mencionada anteriormente também em Kalaja e Barcelos (2003) e Barcelos (2006).

Crenças não são somente um conceito cognitivo, mas também social, porque nascem de nossas experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e de nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca. As crenças são dinâmicas, paradoxais e complexas (BARCELOS, 2011b, p. 301).

Dewey (1959), por sua vez, compreende que

[Crença] abrange todas as matérias de que não temos conhecimento seguro, mas em que confiamos o bastante para nelas basear a nossa ação; e igualmente, as matérias aceitas como verdadeiras, como conhecimento, suscetíveis, todavia, de futuras indagações (DEWEY, 1959, p. 16).

Na definição acima, Dewey (1959), ao mencionar que as crenças são passíveis a futuras indagações, já depreende que as crenças são variáveis e dinâmicas, frisando a relação entre crenças e ações e que o modo como agimos pode remeter às crenças que temos. Compartilhando o mesmo pensar, Barcelos (2001, 2011b) e Kalaja (1995) realçam que as crenças podem divergir tanto entre alunos, contextos e crescemos (entre professores) o que vai influenciar diretamente no aprendizado de uma língua.

Ainda atrelado à dinamicidade das crenças, Pajares (1992) salienta que as experiências que já possuímos e que foram formadas cedo são resistentes à mudança. Na mesma linha, Horwitz (1987) revela que as crenças são concepções que os estudantes possuem e que foram supostamente influenciadas por experiências anteriormente vivenciadas como aprendizes de línguas, além daquelas de origem cultural. Mukai (2014, p. 401), por sua vez, relata que as crenças são “interativas e socialmente construídas a partir das nossas experiências anteriores e presentes, sendo ininterruptamente configuradas com base na ação, interação e adaptação dos indivíduos a seus contextos específicos”.

Considerando a perspectiva de crenças em relação ao processo de ensino-aprendizagem, Kalaja *et al.* (2016) sublinham que ter uma crença é um momento em que um aprendiz ou qualquer outra pessoa reflete sobre os aspectos de ensinar ou aprender línguas, os associa às suas próprias experiências ou com as de outrem e a eles atribui significados. Ainda apontando para o papel das crenças no meio educacional, Mastrella de Andrade (2011, p. 12) destaca que estas são “sociais e de alguma forma atuam também na produção do sentir em sala de aula”. A autora ainda acrescenta que “ensinar e aprender uma nova língua envolve uma complexidade



de fatores que não podem ser isolados em si mesmos, mas que estão todos imbricados e atuam de forma diferente em diferentes sujeitos, grupos e contextos”.

De acordo com Barcelos (2006, p. 19-20), conforme já mencionado por Barcelos e Kalaja (2003, p. 233), em estudos mais recentes as crenças são enfatizadas como: *Dinâmicas* (mudam através do tempo, bem como dentro de uma mesma situação); *Emergentes, socialmente construídas e situadas contextualmente* (mudam e se desenvolvem a partir de interações que modificam nossas experiências e também somos mudados por elas); *Experenciais* (surtem a partir das interações vivenciadas entre sujeito e ambiente, entre aprendizes e professores, entre aprendizes); *Mediadas* (são ferramentas que podem ser utilizadas para solucionar problemas e controlar a aprendizagem); *Paradoxais e contraditórias* (podem criar obstáculos ou empoderar o ensino e aprendizagem de línguas); *Relacionadas à ação de uma maneira indireta e complexa* (as ações não são necessariamente influenciadas pelas crenças); *Não facilmente distintas do conhecimento* (é difícil dissociar crença de aspectos como motivação, conhecimento e estratégias de aprendizagem, conforme apontado por Woods (2003, p. 226-227).

Barcelos (2004, p. 146) ressalta que “necessitamos de estudos mais profundos que focalizem crenças mais específicas”, o que vai ao encontro das crenças docentes que pretendemos averiguar neste estudo. Nos apoiaremos em alguns dos conceitos de crenças que discorrem sobre a diversidade de fatores que podem vir a influir na formação das mesmas, conforme ressaltado por autores como Barcelos (2011a), Mastrella de Andrade (2011) e Mukai (2014).

Adotamos a linha sociocultural de Kalaja, Woods e Barcelos, que não percebem as crenças como estruturas fixas e estáveis localizadas na mente dos indivíduos, mas formuladas a partir de nossas experiências e interações no contexto em que nos encontramos inseridos. Sendo assim, comungamos com a definição apresentada por Barcelos (2006, p. 18) em que crenças são vistas como

uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais.

Ancorados neste conceito é que procuraremos alcançar os objetivos deste trabalho, pois concebemos que tudo aquilo que experienciamos no dia a dia em nossa realidade social, em nossas interações, corrobora à formulação ou reformulação de nossas crenças, ainda mais neste novo contexto de ensino-aprendizagem, em que as aulas precisam acontecer remotamente.

### 2.1.1 Crenças de professores

Barcelos (2010, p. 63) relata haver vários trabalhos realizados acerca das crenças de professores, no Brasil, como por exemplo Carvalho (2000), Gimenez (1994), Kudiess (2005), Luz (2006), Reynaldi (1998), Silva, L. (2001).

Se considerarmos novas teorias, questionamentos acerca de definições tradicionais ou metodologia de pesquisa, Kalaja *et al.* (2016) declaram que as pesquisas sobre crenças dos professores apresentaram progresso inferior às dos alunos nas últimas décadas. As autoras acrescentam que apesar dos dados continuarem sendo prioritariamente coletados através de questionários e entrevistas, outros instrumentos como observações, narrativas, desenhos e diários vêm sendo utilizados juntamente a estes.

O processo de ensinar é dinâmico e requer dos professores decisões e ações que estejam em consonância com as necessidades dos alunos. Sejam elas explícitas ou não, as crenças docentes impactam no que os mesmos fazem em sala de aula (GABILLON, 2012). Na mesma direção, Coelho (2006, p. 138), assegura que as crenças que os docentes possuem, acabam por refletir no que “eles pensam ser possível realizar no ensino de LI em suas escolas, o que acreditam ser seu papel e como percebem seus alunos e a escola pública”.

Phipps e Borg (2009) mencionam que fatores como expectativas e preferências dos alunos e também a preocupação com o controle da sala de aula são alguns exemplos de razões que podem levar os professores a agirem destoando de suas crenças declaradas. Este desencontro entre o que os professores acreditam e fazem são descritos pelos autores como “tensões” que surgem tanto de aspectos contextuais, como pessoais. Para eles, para que os docentes tenham uma consciência mais realística de suas crenças, precisam pensar e falar sobre elas. Barcelos (2006) e Woods (2003) também destacam haver, em certos momentos, uma dissonância entre crenças e ações.

Barcelos (2007), Pajares (1992) e Phipps e Borg (2009) apontam a existência de um sistema de crenças formado por crenças centrais e periféricas, sendo que as primeiras incidem mais fortemente no pensar e no comportamento dos professores e são mais resistentes a mudanças por estarem intimamente ligadas a outras crenças. Barcelos (2007) revela que tais crenças estão relacionadas à nossa identidade e nossas emoções. Para que as crenças mudem, Barcelos (2007, p. 118) assegura que de acordo com Woods (1996),

é preciso que haja uma desconstrução de algumas crenças para que outras possam ser incorporadas. É preciso não só haver uma alternativa para ocupar o lugar dessa crença como também essa alternativa ser reconhecida como plausível de ocupar esse lugar nessa estrutura.

Sobre as crenças periféricas, Pajares (1992, p. 318, tradução nossa)<sup>7</sup> aponta que “existem crenças sobre questões de gosto, e estas são arbitrárias, menos centrais, e possuem poucas conexões”. Ainda segundo o autor, as crenças adquiridas recentemente são mais vulneráveis. Ele ressalta a relevância em se conceituar crenças de modo a tornar os resultados das pesquisas mais claros, apontando reflexões mais precisas desse construto, levando em consideração a conectividade existente entre as crenças sem as tratar como subsistemas independentes. Para tanto, ao se avaliar as crenças, deve-se levar em consideração o que os professores dizem, fazem e como se comportam (PAJARES, 1992, p. 327).

Para Gabillon (2012, p. 198), as experiências obtidas através dos mais diversos contextos possibilitam que os professores de língua estrangeira adquiram novas crenças periféricas, que se agregam àquelas centrais já existentes. As crenças centrais dos professores são sistemas organizados e uniformes e mais facilmente descritos e compreendidos por estes. Já as crenças periféricas, por não serem tão sistematizadas, dificultam que os sujeitos as revivam e as explicitem, sendo estas de natureza mais pessoal e mais passíveis de mudança, por serem menos resistentes, podendo ser mediadas. A autora afirma haver “um consenso de que os professores de segunda língua adquirem suas crenças sobre ensinar através das experiências vividas em sociedade, escolaridade anterior, educação profissional e experiências de ensinar”<sup>8</sup> (GABILLON, 2012, p. 191).

Almeida Filho (2012) sinaliza que professores possuem crenças e convicções mantidas, memórias de experiências relevantes acerca de ensinar e aprender que levam os mesmos a ensinar da forma como ensinam. Vieira-Abrahão (2004, p. 131) destaca que “ao entrarem em contato com o conhecimento teórico-prático nos cursos de formação, cada professor ou aluno-professor faz uma leitura particular, o que traz reflexos para a construção de sua prática pedagógica”. Já Barcelos (2007, p. 125) frisa “que professores com muitos anos de experiência também podem ser mais resistentes à mudança”, o que se infere ser ocasionado pelas crenças centrais que os mesmos possuem. Por isso, se faz necessário, segundo Barcelos (2006), que as crenças de professores e também alunos sejam desafiadas e questionadas, gerando maior consciência das crenças existentes a partir da reflexão. A autora supracitada enfatiza o posicionamento de Almeida Filho (2005) que assevera que mudanças podem ocorrer quando os professores se autoanalisam. Contudo, mudar “não necessariamente significa sempre fazer

---

<sup>7</sup> Do original: there are beliefs about matters of taste, and these are arbitrary, less central, and have fewer connections.

<sup>8</sup> Do original: There is now a consensus that L2 teachers acquire their beliefs about teaching through their life experiences in society, prior schooling, professional education, and teaching experience.

algo novo ou diferente, mas envolver-se na reflexão e conscientização de como compreendemos o que fazemos” (BARCELOS, 2007, p. 120).

Como professores de línguas, corroboramos a perspectiva de Barcelos (2007) de que vários são os fatores que podem levar à mudança em nossa prática docente, sendo a reflexão um fator primordial. Entretanto, como revela a autora, como professores, formadores e modelos

devemos agir com cautela ao sugerir mudanças nas crenças de alunos, de professores em formação ou em serviço. É preciso antes conhecer a sua história de aprendizagem e de ensino e as emoções, de todo esse processo, sem deixar, entretanto, de estimulá-los à criticidade necessária para o exercício da docência (BARCELOS, 2007, p. 130).

Lopo e Mukai (2020) apontam que professores em formação vivenciam o processo de reformulação de suas crenças à medida que observam os docentes atuando, não sendo estas, entretanto, alteradas totalmente. Segundo eles (LOPO; MUKAI, 2020, p. 193), “a observação (de sala de aula) influenciou as crenças e expectativas ao desmistificar possíveis entendimentos equivocados quanto à prática docente e dirimir inseguranças dos estudantes”.

As pesquisas de crenças realizadas na área de linguística aplicada têm contribuído na busca por compreender, entre outras coisas, o pensar e agir dos professores que não se pode desvincular do pensar e agir dos discentes. Muitas das práticas docentes podem vir a ser repensadas gerando, assim, talvez aulas mais produtivas com vistas ao desenvolvimento da aquisição de língua estrangeira, considerando as expectativas dos discentes.

### ***2.1.2 Crenças e ações***

Ao tratarmos das crenças e ações dos professores, que acreditamos estarem também relacionadas às crenças dos alunos, percebemos que estas podem alterar a forma como veem e agem em relação ao ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Sendo assim, destacam-se Pajares (1992) e Barcelos (2001) que asseveram a existência de uma conectividade mútua entre crenças e ações. Riley (1997 *apud* BARCELOS, 2001, p. 73) frisa que “as crenças sobre aprendizagem de línguas podem influenciar diretamente a motivação, as atitudes e os tipos de estratégias utilizadas pelos alunos”. Barcelos (2001, p. 74) também menciona Yang (1992, p. 148), que revela que “as crenças dos aprendizes podem causar estratégias, mas o uso de estratégias pode também causar crenças”. Sendo assim, Barcelos (2001, p. 85) pontua que “as crenças devem ser investigadas de maneira interativa, onde crenças e ações<sup>9</sup> se inter-relacionem

---

<sup>9</sup> Barcelos (2001, p. 75) destaca que John Dewey (1933) “caracterizou ação como intencional e proposital e intrinsecamente relacionada ao pensamento”.

e se interconectem”. Ainda conforme Pajares (1992), as crenças influenciam na forma como as tarefas são organizadas e definidas pelos indivíduos. Feijó e Mukai (2014) salientam que por mais que o professor conheça técnicas para ensinar, o ensino de uma LE pode não ter sucesso se seu ponto de vista e o do aluno divergirem muito, além de destacar a importância de que os aprendizes reconheçam suas próprias estratégias de aprendizagem.

Apesar da relação existente entre crenças e ações, Barcelos (2006, p. 27) assegura que “nem sempre agimos de acordo com o que acreditamos, daí pode surgir o conflito ou a dissonância entre o que se pensa e o que se faz”. Woods (2003) também ressalta que nem sempre aquilo que mencionamos acreditar é o que vai estritamente influenciar as nossas ações, e que sujeitos podem executar ações que não condizem com o que revelam ser suas crenças. Este ainda acrescenta que podemos não ter consciência, em determinados momentos, ou mesmo não ser capazes de explicitar certos comportamentos e ações que tomamos e que são influenciados por padrões e relacionamentos.

Barcelos (2001, p. 75) revela que agrupa “os estudos de crenças em três abordagens principais de acordo com a sua definição de crenças, metodologia, e relação entre crenças e ações”. Considerando a relação entre crenças e ações, na primeira abordagem, a normativa, as “crenças são vistas como bons indicadores do comportamento futuro dos alunos, sua disposição para ensino autônomo e sucesso como aprendizes de línguas”. Na segunda, a metacognitiva, as “crenças são vistas como bons indicadores do comportamento futuro dos alunos, sua disposição para ensino autônomo e sucesso como aprendizes de língua, embora admita-se a influência de outros fatores como objetivos, por exemplo”. Na terceira, a contextual, as “crenças são vistas como específicas do contexto, ou seja, as crenças devem ser investigadas dentro do contexto de suas ações” (BARCELOS, 2001, p. 83).

Richardson (1996, p. 104 *apud* BARCELOS, 2006, p. 25-27) salienta três maneiras de se perceber a relação existente entre crenças e ações. A primeira se trata da relação causa-efeito (em que as crenças influenciam fortemente o comportamento); a segunda é a relação interativa (as crenças podem influenciar as ações, mas as reflexões e experiências sobre as ações também podem gerar mudanças nas crenças já existentes ou mesmo levar à formação de novas crenças). Por fim, a terceira diz respeito à relação hermenêutica (onde se busca “entender as complexidades dos contextos de ensino e dos processos do pensamento e das ações do professor dentro de seus contextos”).

Acreditamos que a revisão bibliográfica sobre crenças e ações explanada nesta seção se faz suficiente para embasar nossa análise de dados que será detalhada posteriormente. Nesse sentido, esta pesquisa foi realizada com vistas a compreender melhor a relação entre as crenças

e ações dos docentes e também as emoções no que concerne ao desenvolvimento oral dos alunos durante aulas remotas.

## 2.2 Emoções

Arnold e Brown (2000, p. 23) ressaltam não ser recente o interesse pelos fatores afetivos na educação, o que já era perceptível nos estudos de Dewey, Montessori e Vygotsky na primeira metade do século vinte. Entretanto, tal interesse ganha destaque na década de sessenta com a psicologia humanística, cujos teóricos como George Isaac Brown (1971) e Gloria Castillo (1973), por exemplo, salientavam que para se educar uma pessoa de forma global, os campos cognitivos e afetivos não poderiam estar desvinculados. “O ensino humanístico de línguas não pretende substituir o ensino de uma segunda língua por outras atividades, mas aumentar a eficácia do ensino de línguas que ocorre em sala de aula, onde o treinamento e a informação podem coexistir”<sup>10</sup>. (ARNOLD, 1998 *apud* ARNOLD; BROWN, 2000, p. 23, tradução nossa).

Conforme Aragão (2011a, p. 164) pontua

a forma mais difundida de se compreender a aprendizagem de línguas é a partir do isolamento da cognição, característica essencial do humano na tradição do pensamento ocidental. Neste âmbito, o aspecto emocional da aprendizagem, quando considerado, tende a ser tratado de maneira secundária e comumente apontado como tendo sempre efeitos negativos sobre a cognição – a qual é tida nessa perspectiva como fator preponderante na compreensão do processo ensino/aprendizagem de uma língua.

Na mesma linha, Barcelos (2015) revela que historicamente se priorizou o foco na racionalidade da linguagem, ensino e aprendizagem de línguas, em detrimento das emoções. Contudo, a autora aponta que existem exceções e que diversos autores (ARAGÃO, 2005, 2011b; DEWAELE, 2011; GARRET; YOUNG, 2009; RAJAGOPLAN, 2004; SWAIN, 2013) passaram a enfatizar recentemente que emoção e razão não se desassociam, além de realçar o papel central das emoções no processo de se aprender uma língua. Souza e Aragão (2017) também mencionam alguns estudos na área de LA, no Brasil, como os de Aragão (2014), Aragão e Cajazeira (2017), Assis-Peterson e Silva (2011), Coelho (2014), Rezende (2014) que abordam a influência das emoções no ensino-aprendizagem de inglês.

Segundo Arnold (2009, p. 145, tradução nossa), “o termo afeto refere-se essencialmente à área de emoções, sentimentos, crenças, humores e atitudes, que influenciam fortemente o

---

<sup>10</sup> Do original: la enseñanza humanística de idiomas no se propone reemplazar la enseñanza de la segunda lengua por otras actividades, sino aumentar la eficacia de la enseñanza de idiomas que tiene lugar en el aula, donde formación e información pueden coexistir (ARNOLD, 1998 *apud* ARNOLD; BROWN, 2000, p. 23).

nosso comportamento”<sup>11</sup>. Nesse sentido, Souza e Aragão (2017, p. 60) ressaltam que “a emoção fundamenta as ações, que permitem certas ações e não outras em dados momentos e contextos, implicando em distintos modos de agir, interagir e relacionar” e ao mencionarem Aragão (2014), declaram que “quando estamos na linguagem podemos nomear as emoções como sentimentos”.<sup>12</sup> Arnold e Brown (2000) frisam que cognição e afetividade não estão em lados opostos e tampouco dissociadas, sendo assim, quando utilizadas concomitantemente no processo de ensino-aprendizagem, produzem uma aprendizagem mais efetiva. Para Forgas (2008, p. 99), “os processos cognitivos determinam as reações emocionais, e, por sua vez, estados afetivos influenciam como as pessoas se lembram, percebem, e interpretam as situações sociais e executam comportamentos interpessoais. Muitos desses efeitos são altamente sensíveis ao contexto e dependem do tipo de estratégia de processamento de informações adotadas”.<sup>13</sup>

Maturana (2002, p. 18) também não separa razão e emoção, e revela que “o humano se constitui no entrelaçamento do emocional e o racional”. O autor ainda pontua a influência das emoções no agir dos indivíduos, conforme excerto a seguir.

O que conotamos quando falamos de emoções são os diferentes domínios de ações possíveis nas pessoas e animais, e as distintas disposições corporais que os constituem e realizam. Por isso mesmo, sustento que não há ação humana sem uma ação que a estabeleça como tal e a torne possível como ato [...] não é a razão o que nos leva à ação, mas a emoção (MATURANA, 2002, p. 22-23).

Também apontando para a relação entre emoção e ação, Aragão (2011a, p. 172) sublinha que “podemos perceber que nossas ações efetivas num determinado contexto se fundamentam em domínios emocionais, inclusive o cognitivo”. O mesmo acrescenta que “são as emoções que modulam os espaços nos quais nos movimentamos nos nossos diversos domínios de ações, tais como o domínio do pensar, o domínio do linguajar, o domínio do observar, os domínios do aprender e do ensinar, dentre tantos outros possíveis” (ARAGÃO, 2011a, p. 173). Similarmente, conforme já mencionado, a relação entre o que vivenciamos e o que fazemos, Ramos (2018, p. 53) assevera ser a emoção uma correlação entre fatores biológicos e sociais que são experienciados pelo sujeito por meio das atividades, o que vai ao encontro do nosso

---

<sup>11</sup> Do original: The term *affect* refers essentially to the area of emotions, feelings, beliefs, moods, and attitudes, which greatly influences our behavior (ARNOLD, 2009)

<sup>12</sup> Concordamos com a diferenciação entre sentimento e emoção apontada por Wallon (1968), contudo neste trabalho usaremos os termos como sinônimos para expressar o sentir das participantes.

<sup>13</sup> Do original: Cognitive processes determine emotional reactions, and in turn, affective states influence how people remember, perceive, and interpret social situations and execute interpersonal behaviors. Many of these effects are highly context sensitive and depend on the kind of information processing strategies adopted. (FORGAS, 2008).

pensar. O autor pontua que “no contexto de ensino e aprendizagem, as emoções afloram na comunidade discursiva que podem estar limitadas a escola ou expandidas para entidades maiores que controlam as políticas educacionais, por exemplo”<sup>14</sup>. Barcelos (2011a) sinaliza que as crenças estão presentes em toda parte, inclusive na sala de aula. O fato de aprendermos na presença de outros indivíduos acaba por gerar emoções como medo e inibições, “mas também alegrias se tivermos as oportunidades de aprendizagem que merecemos, se pudermos nos desenvolver por inteiro como pessoas que somos” (BARCELOS, 2011a, p. 24)

Fazendo referência à importância dos fatores afetivos no processo de ensino-aprendizagem de línguas, que não devem ser vistos apenas como aqueles com foco em meras questões individuais, Mastrella de Andrade (2011, p. 16) aponta que “ensinar e aprender línguas no mundo contemporâneo é envolver-se, em várias dimensões, no mundo das relações de afetos e emoções”. Nesse contexto de aprendizagem de LE, vários são os momentos de interação oral marcados por emoções como motivação, alegria, paixão, medo, vergonha ou ansiedade (SANTOS; BARCELOS, 2018, p. 20).

Para Arnold e Brown (2000, p. 20), é importante que problemas que surgiram a partir de emoções como tensão, temor, ansiedade, entre outros, procurem ser solucionados, já que podem comprometer a aprendizagem. Em contrapartida, os fatores emocionais como autoestima, empatia, ou motivação, quando estimulados, facilitam o processo de aprendizagem. Os autores concluem afirmando que “a preocupação com a afetividade pode melhorar o aprendizado e ensino de idiomas, mas a aula de idiomas pode, por conseguinte, contribuir de modo significativo para educar os alunos de maneira afetiva” (ARNOLD; BROWN, 2000, p. 21).

Apesar de os autores anteriormente citados revelarem que em situações diversas tendemos a prestar mais atenção às emoções tidas como prejudiciais, Ramos (2018, 2020), revela que tais emoções também são passíveis de gerar crescimento profissional e desenvolvimento. O autor aponta, por exemplo, que o nervosismo, também caracterizado por ansiedade, de sua participante de pesquisa, atuou como fator positivo, levando-a a melhorar a qualidade de sua prática docente revelando, assim, a influência que as emoções podem ter em nossas ações.

---

<sup>14</sup> Do original: In the context of teaching and learning, emotions arise in the discursive community that may be limited to school or expanded to larger entities that manage educational policies, for example.



Barcelos (2020), em uma *live*<sup>15</sup> realizada no período de pandemia, pontuou que certas emoções como medo, tristeza, raiva, por exemplo, nos auxiliam em nossa sobrevivência, pois nos mostram para onde devemos olhar. O medo nos faz agir com cautela; a tristeza é introspectiva e transpassa dor, e através dela reconhecemos a perda e conhecemos nossos próprios limites; já a raiva é ativada quando nos sentimos frustrados e revela que não admitimos algo. Segundo ela, no caso de alunos e professores, as emoções experienciadas são constituídas nas relações sociais, originadas de sistemas de valores das nossas famílias, culturas e situações escolares. A partir do que foi relatado por Barcelos (2020), compreendemos a importância de reconhecermos nossas emoções, e que sejam elas positivas ou negativas, podem vir a influenciar na nossa tomada de decisão, no nosso agir cotidiano.

As emoções são construídas discursivamente e vistas como processos, que moldam e também são moldados pelo contexto sociocultural. Como tal, são interativas, dinâmicas e formam uma rede complexa. Essa visão também enfatiza o papel do poder, normas, regras e padrões que podem regular as emoções. Além disso, nos ajuda a entender como elas se relacionam com identidades e crenças. (BARCELOS, 2015, p. 309-310)<sup>16</sup>

Ainda conforme a autora supracitada, existe uma tendência da sociedade em ignorar as emoções. A mesma exemplificou com certas frases que comumente ouvimos como: “engole esse choro”, “você é tão emotiva”, “homem não chora”, “se chorar apanha”. Existe uma crença de que as emoções são irracionais, distintas da razão, e que precisamos controlá-las, controlá-las, mas como pontua Barcelos (2020), estas são essencialmente humanas, e tanto quanto a razão precisam ser honradas. Tais discursos, quando não questionados, segundo a mesma, podem vir a causar problemas em nossas relações. Barcelos (2020) assevera que as emoções são sociais, estabelecidas nas relações entre os indivíduos, e nas considerações sociais dominantes. Sendo assim, elas são ativas e nos movem para um determinado comportamento e se relacionam às crenças. Ressaltando a relação existente entre crenças e emoções, a mesma assevera que as “emoções são processos nos quais as informações geram respostas emocionais, que por

---

<sup>15</sup> *Live* realizada com a professora Ana Maria Ferreira Barcelos pelo projeto EMOFOR ( Emoção e Formação), da UESC (Universidade Estadual de Santa Cruz), na Bahia. A mesma aconteceu no Youtube, dia 15/06/20, às 17h30, com duração de 1:26:48. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KV44wSq8VxE&t=889s>.

<sup>16</sup> Do original: Emotions are discursively constructed and seen as processes, which shape and are also shaped by the sociocultural context. As such, they are interactive, dynamic and form a complex network. This view of emotions also emphasizes the role of power, norms, rules and standards that can regulate emotions. In addition, it helps us understand how they relate to identities and beliefs.

consequente, geram novas informações. Essa ponderação ajuda a prorrogar as crenças temporárias, tornando-as mais persistentes”<sup>17</sup> (BARCELOS, 2015, p. 314, tradução nossa).

Creemos ser a emoção um fenômeno que engloba tanto fatores sociais como biológicos (Ramos, 2018) e concordamos com o que foi exposto acima por Barcelos (2015, 2020), pois também concebemos as emoções como sociais, construídas no discurso, em nossas interações, e que quando as reconhecemos, estas nos guiam, referenciando para onde devemos olhar, já que são parte de nossa natureza humana. Sendo assim, é com base no que foi aqui delineado, que buscaremos identificar as emoções das professoras participantes de pesquisa sobre o desenvolvimento da produção oral dos alunos a partir de aulas desenvolvidas de forma remota. Como emoções, crenças e ações estão intimamente imbricadas, também é objetivo do presente trabalho averiguar a relação existente entre elas.

### 2.3 Produção oral

Para muitas pessoas ser capaz de se comunicar na língua estrangeira estudada, em situações reais de vida onde se exige uma comunicação que gere compreensão mútua, é uma meta a ser atingida, entretanto, não muito fácil de se alcançar. Conforme destaca Ur (2009, p. 120), “de todas as quatro habilidades (compreensão oral, produção oral, leitura e escrita), a produção oral parece intuitivamente ser a mais importante: as pessoas que sabem uma língua são referidas como ‘falantes’ dessa língua”<sup>18</sup>. A autora ainda sublinha o falar como o primeiro interesse daqueles que estudam uma língua estrangeira. No dizer de Santos e Bergsleithner (2014, p. 42), “no cenário atual do ensino-aprendizagem de línguas tornou-se comum a ideia de que aprender uma língua estrangeira significa tão somente poder ‘falar’ essa língua”. As autoras ainda acrescentam ser trivial ouvir, por exemplo, frases como: “Você fala inglês?” ou “Eu sei falar inglês”. Percebe-se, assim, haver o desejo de que “o aprendiz esteja apto a falar na língua-alvo, isto é, a produzir oralmente essa língua a fim de usá-la nas mais diversas situações de comunicação” (SANTOS; BERGSLEITHNER, 2014, p. 45).

Na mesma linha, Paiva (2007, p. 177) revela haver

um desejo imenso pelo desenvolvimento das habilidades orais e, em contextos como o brasileiro, onde o contato com o idioma é, essencialmente, mediado pela

---

<sup>17</sup> Do original: emotions are processes in which information generates emotional responses, which, in turn, generate new information. This rumination helps prolong the life of temporary beliefs, making them more persistent.

<sup>18</sup> Do original: Of all the four skills (listening, speaking, reading and writing), speaking seems to be intuitively the most important: people who know a language are referred to as “speakers” of that language.

comunicação de massa, parece importante repensar o uso desses recursos e torná-los mais presentes no processo de aprendizagem de nossos alunos.

Zolnier (2010) revela que em sua pesquisa de mestrado desenvolvida com estudantes de escola pública, os mesmos destacaram o desenvolvimento da produção oral como principal objetivo de quem estuda uma língua estrangeira. Apesar de tal interesse sinalizado por parte dos alunos, a professora dos mesmos defende a ênfase na leitura por ter sido o caminho que encontrou para que a disciplina tivesse sentido na sala de aula. Outra pesquisa que podemos destacar é a de Coelho (2005) que também aponta o interesse dos alunos da rede pública em desenvolver a produção oral. Os estudantes mencionaram o interesse de que desde o início da aprendizagem eles pudessem aprender a falar utilizando a língua inglesa. O aprendizado da pronúncia é destacado como importante por 85% dos alunos que participaram da referida pesquisa. Outro estudo que podemos destacar é o de Lima (2005), também desenvolvido na rede pública de ensino, que apontou a expectativa dos alunos em serem capazes de sair da escola falando inglês. Os estudantes ainda revelam se sentirem mais motivados durante as atividades orais e que gostariam de usar situações cotidianas para praticar, e não ficar somente reproduzindo diálogos. Aragão, Paiva e Gomes Junior (2017) mencionam em seu estudo o favorecimento do desenvolvimento das habilidades orais através do uso de tecnologias digitais.

Apesar do interesse revelado por parte dos aprendizes em usar o inglês como meio de se comunicar, sabemos que essa ainda não é uma realidade tangível na grande maioria das escolas públicas do nosso país. Miccoli (2007, p. 80) acredita ser possível usar o inglês em sala de aula, oferecendo aos alunos maiores chances de aprimoramento oral na língua inglesa.

Mudar essa crença implica uma mudança de perspectiva: apesar das condições adversas é possível usar a LI em sala de aula, pois os alunos, aos poucos, desenvolverão a habilidade de compreender e até de expressar-se através da LE. É tudo uma questão de tempo e persistência (MICCOLI, 2007, p. 80).

Almeida Filho (2011) corrobora dessa mesma visão, enfatizando que ao se experienciar a língua-alvo intensamente, maiores são as chances de que os aprendizes adquiram capacidade de interação. Quando se prioriza o uso da língua-alvo e não da língua materna, durante a realização das atividades propostas nas aulas, aos poucos os alunos vão adquirindo confiança e percebendo que é possível desenvolver a habilidade de fala que, segundo Feijó e Mukai (2014) é uma competência na qual as ideias e pensamentos dos alunos são expostos ao seu interlocutor ou audiência, que se dá através da escolha apropriada de expressões, formas gramaticais e vocabulário, num certo contexto, com vistas a alcançar a comunicação.

Conforme destaca Marcuschi (2010, p. 25), “a oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso”. O mesmo realça ser a

intenção comunicativa que funda o uso da língua e não a morfologia ou a gramática. Não se trata de saber como se chega a um texto ideal pelo emprego de formas, mas como se chega a um discurso significativo pelo uso adequado às práticas e à situação a que se destina (MARCUSCHI, 2010, p. 9).

Nos termos de Oxford (1990), a habilidade ou competência de comunicar é descrita como competência comunicativa e a autora acrescenta que, para desenvolvê-la, é preciso que haja interação real entre os estudantes a partir do uso de linguagem significativa e contextualizada. Oxford (1990) revela ser a comunicação uma troca recíproca entre dois ou mais indivíduos que aumenta a cooperação e gera uniformidade. Assim sendo, ela é dinâmica e acontece entre pessoas que partilham algum conhecimento da língua que está sendo usada.

Young e Travis (2012) ressaltam que a comunicação é um processo contínuo e acrescentam que habilidades comunicativas boas e sólidas permitem que as pessoas se movam ao longo da vida de modo confiante e com o sentimento de realização. Ainda segundo os autores, desenvolver a habilidade de fala requer dedicação e tempo.

Já para Bachman (1990),

a habilidade comunicativa da língua (CLA) pode ser descrita como constituída de ambos, conhecimento, ou competência, e a capacidade de implementar ou executar esta competência no uso apropriado e contextualizado da linguagem comunicativa. (BACHMAN, 1990, p. 84, tradução nossa).<sup>19</sup>

Entretanto, vários são os fatores que podem levar à dificuldade na comunicação de uma língua estrangeira. Um deles é que não existe tempo hábil para planejar o que se vai falar num discurso espontâneo, que acontece em tempo real. Quando se planeja demais o que se quer falar, a produção é comprometida, acarretando prejuízo à fluência (THORNBURY, 2006, p. 208). De acordo com Ur (2009, p. 120), alguns fatores como: inibição (que pode ocorrer por timidez, medo de cometer erros, de críticas, entre outros); nada para falar (comentário de alguns alunos que alegam não conseguir pensar em algo a falar); pouca participação ou participação desigual (quando alguns alunos falam muito e outros praticamente nada, ou num grupo grande, onde

---

<sup>19</sup> Do original: Communicative language ability (CLA) can be described as consisting of both knowledge, or competence, and the capacity for implementing, or executing that competence, in appropriate, contextualized communicative language use.

cada um tem um tempo curto de fala); e uso da língua materna (por gerar menos exposição e ser mais fácil, entre outros fatores), podem ocorrer nas atividades de produção oral.

Ainda sobre a capacidade de se expressar oralmente, Domínguez González (2008) enfatiza que é, sem dúvida, a habilidade mais difícil, pois envolve muitos fatores que interferem na mesma. Além do falante precisar pensar acerca do que e do como dizer em um curto espaço de tempo, seu conhecimento da língua estrangeira é limitado, dificultando o uso adequado da mesma nas diversas situações de comunicação. Falar bem uma língua significa ser capaz de usar esta língua de forma a gerar interação nos mais diversos contextos sociais, sejam eles formais ou não. Dessa forma, procurar desenvolver atividades que levem os alunos ao desenvolvimento da oralidade precisa ser uma constante nas aulas.

Acreditamos ser produtivo que os alunos se sintam encorajados a utilizarem a LE, mesmo que em certos momentos isso se faça de forma singela, pois aos poucos vão se tornando mais confiantes e estimulados na busca da fluência da língua estudada.

Nós nos afinamos e tomamos como base a conceituação de Feijó e Mukai (2014) que revelam ser a produção oral um meio que os estudantes utilizam para estabelecer comunicação com seus pares, expondo aquilo que pensam, no contexto em que se encontram imersos, valendo-se de vocabulário, aspectos gramaticais e expressões, o que Marcuschi (2010, p. 25) descreve como uma “prática social interativa para fins comunicativos”. Também acreditamos existir certos fatores que podem dificultar a produção oral, conforme destacado por Ur (2009), Thornbury (2006) e Domínguez González (2008), mas que podem vir a ser superados se ofertarmos aos estudantes, como destacado por Almeida Filho (2011) e Miccoli (2007), maiores chances de contato com a língua-alvo. Sendo assim, consideramos que a revisão bibliográfica apresentada sobre produção oral se mostrou relevante para a análise dos dados.

## 2.4 Ensino remoto

Bevort e Belloni (2009, p. 1091) destacam que a revolução tecnológica ocorreu no final do século XX, “decorrente do avanço técnico nos campos das telecomunicações e da informática, colocando à disposição da sociedade possibilidades novas de comunicar e de produzir e difundir informação”. Percebemos que tal avanço propiciou que o ensino remoto<sup>20</sup>

---

<sup>20</sup> Concordamos com Sousa, Oliveira e Martins (2020, p. 152) quando declaram ser a Educação à Distância “uma modalidade de ensino e há planejamento teórico e metodológico, apoio de tutores de forma atemporal, carga horária diluída em diversos recursos mediáticos a atividades síncronas e assíncronas”. Já o Ensino Remoto Emergencial, segundo os autores, “precisa ser compreendido como uma excepcionalidade, que se assemelha por ser mediado pelas TDIC (Tecnologias Digitais de Informação e da Comunicação), mas segue princípios do ensino presencial”.

se tornasse uma realidade no mundo contemporâneo se apresentando como uma oportunidade para que aqueles que por qualquer motivo não possam estar inseridos no contexto de aula presencial, possam dar sequência a sua vida acadêmica. Ao mencionar o conhecimento com o surgimento da tecnologia, Lemos (2017, p. 42) enfatiza que este não está mais centralizado à sala de aula e ao tempo em que as aulas acontecem, pois ganha “novos lugares e tempos, os quais vão muito além das paredes da escola”.

Moran (2009) salienta que lentamente a importância que as atividades a distância têm na aprendizagem, para que as mais diversas situações na sociedade complexa em que vivemos sejam compreendidas, ganha destaque. Ainda segundo o autor, apesar de muitos terem preconceito em relação ao ensino a distância, este “é fundamental para poder modificar processos insuficientes e caros de ensinar para muitas pessoas, ao longo da vida” (MORAN, 2009, p. 286).

Vários estudos relacionados ao mundo virtual vêm sendo desenvolvidos como por exemplo os de Barreto (2002), Belloni (2005), Castro (2008), Hiltz (1995), Kenski (2003), Lacerda (2007), Moore (1993), Peters (2006), Silva (2000), entre outros, conforme apontado por Santos (2011). Aragão, Paiva e Gomes Junior (2017) também mencionam estudos na área como os de Aragão e Dias (2016), Paiva (2013), Reinders e Wattana (2015), Yanguas e Flores (2014). E acrescentamos Santos (2020) e Sousa; Oliveira e Martins (2020).

Também apresentando vantagens da educação a distância, Martins e Mill (2018, p. 121-122) asseveram que esta “é uma forma de ensinar que independe do tempo e do local em que o professor e os alunos estão” e ressaltam que a mesma “foi criada com a intenção de promover o ensino e a formação continuada, almejando a democratização e o acesso ao conhecimento para todos em todos os lugares”. Destacando a possibilidade de conexão *online* das pessoas ao redor do mundo, Santos (2011, p. 311) conceitua o espaço virtual ou ciberespaço como “o ambiente imaterial constituído pelos milhões de pessoas – e não de computadores – de todo o mundo, interligados em rede por meio da internet. E é nesse espaço que novas manifestações societárias acontecem”.

Comungando da mesma visão, Bevort e Belloni (2009, p. 1083) ressaltam que

as mídias são importantes e sofisticados *dispositivos técnicos* de comunicação que atuam em muitas esferas da vida social, não apenas com funções afetivas de controle social (político, ideológico...), mas também gerando novos modos de perceber a realidade, de aprender, de produzir e difundir conhecimentos e informações.

As autoras ainda acrescentam a importância de que estes dispositivos sejam integrados “aos processos educacionais e comunicacionais”, já que têm a função de “contribuir para

compensar as desigualdades que tendem a afastar a escola dos jovens e, por consequência, a dificultar que a instituição escolar cumpra efetivamente sua missão de formar o cidadão e o indivíduo competente” (BEVORT; BELLONI, 2009, p. 1984).

Entretanto, segundo as autoras, existe uma tendência de que tal integração não ocorra de forma igualitária na sociedade contemporânea em que vivemos. Quando as tecnologias são utilizadas para comunicação numa lógica de mercado, elas são rápidas, o que não ocorre no que diz respeito à educação, já que não é fácil garantir inovações pedagógicas, organizacionais e estruturais, quando se opta por adotar os dispositivos tecnológicos.

Quando falamos do ensino remoto, não podemos deixar de destacar o papel importante dos alunos na construção do seu aprendizado, que não mais está centralizado na exposição de conteúdos pelo professor. Lemos (2017, p. 42) sublinha que “com a transformação das práticas socioculturais contemporâneas, o papel do professor e os meios de representação de sentido são redimensionados. O professor deixa de ser o detentor do saber e passa a ser um mediador do conhecimento que passa a ser onipresente”. Na mesma direção, Santos (2011, p. 314-315) frisa que

a sala de aula virtual, por não contar com seus atores em situação de presença física e tendo à sua disposição as possibilidades de uma comunidade de aprendizagem em rede, responsabiliza cada um por sua própria participação produtiva na relação educativa, o que os faz colaborar para progredir e atingir plenamente os objetivos de aprendizagem, compartilhar a tarefa de ensinar e o papel docente, e interagir, do modo mais amplo possível, para construir conhecimentos e usufruir dos materiais didáticos disponibilizados.

O autor ressalta a dificuldade em se perceber “estratégias pedagógicas condizentes com a natureza do ambiente educativo, proporcionado pela sala de aula virtual”, já que tanto as ferramentas a serem utilizadas no meio virtual, como a natureza do trabalho a ser desenvolvido pelo professor são maleáveis e dependentes do fazer do docente (SANTOS, 2014, p. 314).

Paiva (2018), em seu estudo, revela a importância da utilização da tecnologia como fonte de apoio ao desenvolvimento das habilidades orais, mas destaca a importância de que momentos de interação síncrona possam ser oportunizados aos alunos através de ferramentas como o Skype, por exemplo. Assim, segundo a autora, os alunos têm a oportunidade de “falar de forma mais natural, gerenciar turnos e negociar sentidos, sem refazer toda a fala, mas utilizando os mecanismos de reparo típicos da conversa”. Quanto aos resultados, a mesma admite, entretanto, que “as ferramentas que foram usadas não tornaram possíveis “interações semelhantes às experiências conversacionais face-a-face” (PAIVA, 2018, p. 1347).

Na mesma linha, Aragão, Paiva e Gomes Junior (2017, p. 558) também em seu estudo, que foi realizado com um grupo de estudantes da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), optaram pela utilização de ferramentas digitais, pois estas tornam possíveis “experiências de fala e de compreensão oral em atividades de aprendizagem de inglês mediadas pelo computador de forma assíncrona” e acrescentam que as mesmas também “oferecem oportunidade de uso da língua de forma multimodal: o áudio é acompanhado de fotografias ou de outras imagens”. Os resultados do trabalho foram positivos, pois foi perceptível a motivação, segurança e confiança apresentadas pelos participantes da pesquisa.

Em face da pandemia da Covid-19 que se dizimou em todo o mundo, o ensino remoto se apresentou como uma possibilidade para que os estudantes mantivessem seus estudos, já que as aulas presenciais foram paralisadas em face da imposição necessária do isolamento social para que a vida, numa dimensão coletiva, fosse preservada. Em virtude deste cenário e com a inviabilidade de que as aulas presenciais no Distrito Federal fossem retomadas, foram apresentadas as Orientações à rede pública de ensino para o registro das atividades pedagógicas não presenciais (DISTRITO FEDERAL, 2020), que esclarece que as atividades presenciais seriam retomadas a partir de treze de julho de 2020 e acrescenta que,

diante deste cenário a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal vem propor atividades no sentido de oportunizar as aprendizagens no limite daquilo que as circunstâncias local e mundial impõem, considerando as eventuais perdas que os estudantes teriam sem a mediação presencial do professor. Por isso, não fazer nenhum tipo de oferta e não orientar esses estudantes em suas atividades pedagógicas, avaliando suas aprendizagens e validando-as, ainda que remotamente, significaria abandoná-los em um contexto social/educacional extremamente frágil e sem qualquer tipo de apoio em um momento histórico que, como já se viu, tende a potencializar ainda mais os efeitos nocivos das desigualdades sociais (DISTRITO FEDERAL, 2020, p. 6).

O uso das tecnologias digitais no ensino-aprendizagem de línguas, também é destacado nas diretrizes dos CILs, que pontuam que

nos CILs, por configurarem uma linguagem presente na sociedade contemporânea que diminui as barreiras linguístico-culturais, as tecnologias digitais influenciam o modo como os estudantes expressam seus pensamentos e produzem conhecimento nas línguas que aprendem/adquirem em seu processo educativo nessas UEs<sup>21</sup>. A incorporação dessas tecnologias a esse processo deve, todavia, se distanciar do sentido de ferramentas para auxiliar a exposição do conteúdo e transmissão de informação pelo professor. Essas tecnologias devem ser usadas de modo a privilegiar a produção de conhecimento, a interação, a cooperação e a comunicação que ocorrem em sala de aula e fora desse espaço, com o intuito de, também, fortalecer o protagonismo dos estudantes. A motivação para o reconhecimento da autoria dos estudantes em relação ao que as tecnologias digitais podem promover no processo de aprendizagem/aquisição de línguas, somado à perspectiva de foco no estudante e de

---

<sup>21</sup> A sigla UEs se refere a unidades de ensino.



desenvolvimento de estratégias e instrumentos de avaliação formativa e processual, coaduna-se com abordagens contemporâneas que se desenvolvem de forma contínua nos CILs (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 51).

Não se pode questionar os benefícios que o uso da tecnologia pode ocasionar no processo de ensino-aprendizagem, em especial o de línguas. Contudo, faz-se necessário que os professores tenham acesso a treinamento adequado e constante, já que o mundo virtual está em constante mutação. Martins e Mill (2018, p. 127) revelam ser “importante que o docente se aproprie de novos conhecimentos para dar conta dos desafios que a modalidade impõe”. Ademais, importa reconhecer que apesar da tecnologia por meio remoto servir como instrumento de potencialização do desenvolvimento oral dos discentes, torna-se imprescindível avaliar e considerar os benefícios que somente o ensino presencial é capaz de ofertar na troca discente-docente.

Acreditamos que o ensino remoto se tornou uma realidade capaz de oferecer novas possibilidades de comunicação, de produção e disseminação de conhecimento que vão muito além da sala de aula, gerando um acesso mais democrático aos estudos, como pontuado por Bevort e Belloni (2009), Lemos (2017), Martins e Mill (2018) e Moran (2009). Entretanto, percebemos que o acesso de muitos estudantes à tecnologia ainda é uma barreira, já que muitos não dispõem de dados móveis ou mesmo aparelhos adequados que viabilizem o acesso. Na nossa concepção, o ensino remoto não substitui o ensino presencial, mas pode ser um forte aliado deste, ainda mais se considerarmos a vasta disponibilidade de ferramentas que podem ser utilizadas, inclusive possibilitando aos aprendizes chances de prática oral complementar às desenvolvidas em sala (ARAGÃO; PAIVA; GOMES JUNIOR, 2017; PAIVA, 2018). Portanto, julgamos oportuno ouvir as professoras que em razão da pandemia se depararam com a modalidade do ensino remoto, muitas vezes sem estarem preparadas para atuar dessa forma, tendo que se superar para aprender a lidar com as novas tecnologias em tempo recorde e procurando a cada dia buscar vencer as dificuldades que vão surgindo. Por isso, escutar as docentes, para que as mesmas exponham suas crenças, emoções e ações nesse período tão conturbado e desafiador pode ser enriquecedor, já que não sabemos quando todo esse contexto pandêmico findará e como será retornar às aulas presenciais após essa experiência de ensino exclusivamente remoto.

### 3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Com vistas a alcançar os objetivos definidos e a responder as perguntas que orientam as reflexões na presente pesquisa, neste capítulo encontra-se descrita a metodologia, bem como os procedimentos de pesquisa. A primeira parte discorre sobre o que vem a ser a pesquisa qualitativa de caráter interpretativista e o estudo de caso coletivo com base na abordagem contextual de Barcelos (2001). Na parte seguinte, estão sinalizados o contexto da pesquisa e os participantes. Já na terceira parte são explicitados os instrumentos de coleta de dados utilizados. Os procedimentos para análise de dados, por sua vez, são apresentados na quarta parte. E, por fim, na quinta parte são tecidas algumas considerações éticas.

#### 3.1 Método e natureza da pesquisa

Minayo (2016, p. 16) conceitua pesquisa como “a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade”. A autora ainda destaca que as questões de investigação “são frutos de determinada inserção na vida real, nela encontrando suas razões e seus objetivos” (MINAYO, 2016, p. 16). Nas palavras de Chizzotti (1995, p. 10),

a pesquisa investiga o mundo em que o homem vive e o próprio homem. Para esta atividade, o investigador recorre à observação e à reflexão que faz sobre os problemas que enfrenta, e à experiência passada e atual dos homens na solução destes problemas, a fim de munir-se dos instrumentos mais adequados à sua ação e intervir no seu mundo para construí-lo adequado à sua vida.

A pesquisa em linguística aplicada busca compreender a realidade, não se limitando à resolução de problemas, sendo os estudos realizados com o intuito de investigar sobre o que já se sabe acerca de algum tema; identificar problemas; expor algum fenômeno de linguagem; relatar certos comportamentos linguísticos; perceber crenças relacionadas a fenômenos específicos e chamar a atenção para o enfrentamento de certos problemas (PAIVA, 2019).

##### 3.1.1 *Pesquisa qualitativa interpretativista*

Buscando a compreensão de fenômenos sociais que ocorrem no mundo real em que vivemos, ao observá-los bem de perto é que a pesquisa qualitativa é indicada e que, nas palavras de Flick (2007, p. ix, tradução nossa),

visa abordar o mundo ‘lá fora’ (não em ambientes especializados de pesquisa como laboratórios) para entender, descrever e, algumas vezes, explicar fenômenos sociais ‘de dentro’ de diferentes maneiras: ao analisar as experiências individuais ou de

grupos; ao analisar as interações e comunicações que estejam se desenvolvendo; ao analisar documentos<sup>22</sup>.

Sendo assim, a pesquisa qualitativa adequa-se ao desenvolvimento deste trabalho, já que se pretende investigar e estabelecer a relação entre as crenças, ações e emoções de professoras de língua inglesa, em relação ao desenvolvimento da produção oral dos alunos a partir de aulas realizadas remotamente. Buscando compreender tal fenômeno, as participantes de pesquisa foram ouvidas amplamente, através de diferentes instrumentos, além de serem observadas, atuando e inseridas em seu contexto real de ensino-aprendizagem que, neste momento, por conta da pandemia da Covid-19, é a sala de aula virtual.

De acordo com Chizzotti (1995), para interpretar os dados gerados, o pesquisador, que tem papel crucial nesse processo, precisa lançar mão de qualquer conceito anterior que tenha a respeito do fenômeno que visa investigar. Esse precisa estar aberto a observar e a colher todas as informações que possam vir a contribuir para um melhor entendimento do que se quer averiguar, para somente depois buscar explicá-lo. A partir do compartilhamento das práticas, da cultura, das percepções e experiências dos indivíduos integrantes da pesquisa, buscando compreender o significado que os mesmos atribuem ao mundo ao seu redor e aos atos que realizam, é que a compreensão global dos fenômenos pode ser alcançada (CHIZZOTTI, 1995).

Como na pesquisa qualitativa o foco situa-se em compreender o sentido social que é construído pelos sujeitos a partir das ações que os mesmos partilham no dia a dia, fica praticamente impossível quantificar os dados gerados, de modo objetivo. Segundo Minayo (2016, p. 20-21),

a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, dentro das Ciências Sociais, com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas também por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e compartilhada com seus semelhantes. O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos.

Compartilhando do mesmo conceito, Prodanov e Freitas (2013) apontam que existe uma união entre o indivíduo e sua subjetividade e o mundo real em que este está inserido. Os dados que são observáveis e passíveis de interpretação nesse contexto são repletos de subjetividade e,

---

<sup>22</sup> Do original: [...] is intended to approach the world 'out there' (not in specialized research settings such as laboratories) and to understand, describe and sometimes explain social phenomena 'from the inside' in a number of different ways: by analyzing experiences of individuals or groups; by analyzing interactions and communications in the making; by analyzing documents.

portanto, impossíveis de serem quantificados, já que o que se pretende é dar significado a esses fenômenos. Os autores salientam que a abordagem qualitativa diverge da abordagem quantitativa, visto que não buscar analisar um problema através de dados estatísticos. Assim sendo, os dados coletados buscam relatar os elementos que existem na realidade que se estuda, preocupando-se não com o resultado, mas sim com o processo.

Vieira-Abrahão (2010, p. 220) sintetiza o que vem a ser a abordagem de investigação numa ótica qualitativa ao apontar as suas características:

a) são naturalistas, ou seja, realizadas dentro de contextos naturais; b) são descritivas, ou melhor, os dados coletados tomam a forma de palavras ou figuras e não de números; c) são processuais, não se preocupando com resultados ou produtos; d) são indutivas, ou seja, os dados são analisados indutivamente, sem buscar evidências que comprovem ou não hipóteses previamente estabelecidas; e) buscam significados, ou melhor, são voltadas para as maneiras como os participantes envolvidos constroem significados de suas ações e de suas vidas.

As características supracitadas pela autora acerca da abordagem qualitativa se encaixam na pesquisa realizada. Não existe a intencionalidade de se constatar hipóteses pré-estabelecidas ou quantificar os dados, mesmo que isso venha a acontecer de alguma forma, e sim perceber o que realmente faz sentido para as professoras através de suas falas e ações com base nas experiências que as mesmas vêm vivenciando ao longo do processo de ensino-aprendizagem em que se encontram imersas, num ambiente virtual onde se busca propiciar aos alunos o aprimoramento da produção oral. Fatores externos aos vivenciados durante as aulas e que também puderam, de algum modo, interferir nesse processo foram observados a partir dos relatos das participantes.

A presente pesquisa é também de caráter interpretativista, ou seja, a partir dos dados coletados é que o pesquisador produzirá significados. Segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 32), “a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo”. Ainda de acordo com a autora, não é possível a observação do mundo sem considerar as práticas sociais e os significados correntes (BORTONI-RICARDO, 2008). Creswell (2010) destaca que os pesquisadores interpretam aquilo que escutam, veem e compreendem e que tais interpretações não podem estar desvinculadas do contexto, história, origem e conhecimento adquiridos anteriormente pelos mesmos. De acordo com Schwandt (1998, p. 222 *apud* TELLES, 2002, p. 98),

[...] o mundo da realidade vivida e os significados específicos das situações que constituem o objeto de investigação são construídos pelos atores sociais. Estes se encontram situados em contextos e tempos específicos e constituem significados dos acontecimentos e fenômenos através de complicados processos de interação social, os

quais envolvem história, linguagem e ações. O construtivista e o interpretativista acreditam que para se compreender este mundo de significados, deve-se interpretá-lo.

Esse tipo de pesquisa apresenta vantagens como: são apropriadas para investigar razões escondidas por trás de processos sociais complicados, que se relacionam ou são multifacetados; favorecem a construção de teorias em áreas onde essas são escassas ou inexistentes; se adequam ao estudo de contextos específicos, singulares ou de eventos ou processos idiossincráticos; e podem colaborar na descoberta de indagações e problemas de pesquisa relevantes e interessantes para o desenvolvimento de trabalhos futuros (BHATTACHERJEE, 2012).

Com o intuito de melhor compreender como as professoras percebem o desenvolvimento oral dos alunos de língua inglesa da rede pública durante aulas *online* em época de pandemia do coronavírus, é que nos propusemos a responder as seguintes perguntas de pesquisa e que são retomadas aqui:

- 1) Quais as crenças e emoções de duas professoras de língua inglesa quanto ao desenvolvimento da produção oral de seus alunos a partir de aulas realizadas remotamente?
- 2) Quais ações dessas professoras podem vir a promover o desenvolvimento da produção oral de seus alunos durante aulas *online*?
- 3) Qual a relação entre as crenças, emoções e ações dessas professoras de inglês, quanto ao desenvolvimento da produção oral de seus alunos a partir de aulas realizadas de modo remoto?

### **3.1.2 Estudo de caso**

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso. Nas palavras de Stake (2005, p. 444, tradução nossa),

Um caso pode ser simples ou complexo. Pode ser uma criança ou uma sala de aula de crianças ou um evento, um acontecimento, como a mobilização de profissionais para estudar uma condição da infância. Este é um entre outros. Em qualquer estudo dado, nós nos concentraremos em um. O tempo que podemos gastar concentrando em nossa investigação neste caso pode ser longo ou curto, mas enquanto nos concentramos, estamos empenhados num estudo de caso.<sup>23</sup>

---

<sup>23</sup> Do original: A case may be simple or complex. It may be a child or a classroom of children or an event, a happening, such as a mobilization of professionals to study a childhood condition. It is one among others. In any given study, we will concentrate on the one. The time we may spend concentrating our inquiry on the one may be long or short, but while we so concentrate, we are engaged in case study (STAKE, 2005, p. 444).

O estudo de caso neste trabalho visou investigar como as professoras de inglês percebem o desenvolvimento da produção oral dos alunos de uma de suas turmas do curso regular<sup>24</sup> em uma unidade escolar pública de ensino de idiomas, o Centro Interescolar de Línguas de Sobradinho (CILSob). Vale destacar que não existe a utilização do livro didático no curso e as atividades desenvolvidas e propostas pelos professores devem girar em torno de uma abordagem temática. Yin (2001, p. 27) pontua que “o estudo de caso é a estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos, mas quando não se podem manipular comportamentos relevantes”, o que é pertinente neste estudo, já que o que se pretende é relatar de forma fidedigna as crenças, ações e emoções das duas professoras, sem que pré-julgamentos possam vir a interferir nos resultados.

Como cada vez mais o estudo de caso vem sendo utilizado na área de ciências sociais, inclusive na educação, é que apontamos no quadro a seguir alguns autores e suas respectivas definições do que vem a ser estudo de caso, já que dispomos nos dias atuais de extensa fonte bibliográfica, tanto nacional como estrangeira.

Quadro 1 - Estudo de caso (conceitos)

Autor (es)	Conceito
Triviños (1987, p. 133)	“É uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma <i>unidade</i> que se analisa aprofundadamente”.
Chizzotti (1995, p. 102)	“O estudo de caso é uma caracterização abrangente para designar uma diversidade de pesquisas que coletam e registram dados de um caso particular ou de vários casos a fim de organizar um relatório ordenado e crítico de uma experiência, ou avaliá-la analiticamente, objetivando tomar decisões a seu respeito ou propor uma ação transformadora”.
Yin (2001, p. 32)	“Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”.

<sup>24</sup> O curso regular está dividido em três ciclos com duração de seis anos (alunos que podem entrar a partir do sexto ano do Ensino Fundamental). Também existe o curso específico dividido em dois ciclos com duração de três anos (para alunos que estão cursando o Ensino Médio).

Stake (2005, p. 443)	“O estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas uma escolha do que é para ser estudado” <sup>25</sup> (tradução nossa).
Gil (2008, p. 57-58).	“O estudo de caso é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado, tarefa praticamente impossível mediante os outros tipos e delineamentos considerados”.
Bhattacharjee (2012, p. 93)	“Pesquisa de caso, também chamada estudo de caso, é um método de estudo intensivo de um fenômeno ao longo do tempo em seu ambiente natural em um ou alguns locais” <sup>26</sup>
Prodanov e Freitas (2013, p. 60)	“É um tipo de pesquisa qualitativa e/ou quantitativa, entendido como uma categoria de investigação que tem como objeto o estudo de uma unidade de forma aprofundada, podendo tratar-se de um sujeito, de um grupo de pessoas, de uma comunidade, etc”.
Paiva (2019, p. 65)	“Estudo de caso é um tipo de pesquisa que investiga um caso particular constituído de um indivíduo ou de um grupo de indivíduos em um contexto específico. É um estudo naturalístico porque estuda um acontecimento em um ambiente natural e não criado exclusivamente para a pesquisa”.

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme salientam alguns autores no quadro 1, o estudo de caso pode ser realizado com um ou mais indivíduos. Como esta pesquisa ouviu e observou duas professoras de língua inglesa, é que salientamos que aqui foi realizado um estudo de caso coletivo. Cada indivíduo é um caso em particular, pois os dados que gerarão quanto ao fenômeno que se pretende investigar, neste caso, o desenvolvimento da produção oral dos discentes, na perspectiva docente, provavelmente não serão os mesmos, permitindo assim inclusive, que aspectos semelhantes ou divergentes possam vir a ser evidenciados. Conforme aponta Yin (2001, p. 72),

cada caso em particular consiste em um estudo completo, no qual se procuram provas convergentes com respeito aos fatos e às conclusões para o caso; acredita-se, assim,

<sup>25</sup> Do original: Case study is not a methodological choice but a choice of what is to be studied (STAKE, 2005, p. 443).

<sup>26</sup> Do original: Case research, also called case study, is a method of intensively studying a phenomenon over time within its natural setting in one or a few sites (BHATTACHERJEE, 2012, p. 93).

que as conclusões de cada caso sejam as informações que necessitam de replicações por outros casos individuais.

Ainda sobre estudo de caso múltiplo ou coletivo, Stake (2005) salienta que quando se deseja investigar um fenômeno, um número de casos pode ser estudado conjuntamente, quando não se tem muito interesse em um caso em particular. O mesmo autor frisa que esses casos são escolhidos, pois se acredita que ao compreendê-los se terá um melhor entendimento sobre um número ainda maior de casos, levando, quem sabe, a uma melhor teorização.

Para uma melhor compreensão do fenômeno que se pretende averiguar, e para obter melhor riqueza de detalhes, é primordial que os instrumentos a serem utilizados na coleta de informações sejam muito bem-preparados, facilitando assim a futura análise, já que vários dados coletados estarão provavelmente carregados de subjetividade, por traduzirem o pensar de indivíduos repletos de diferenças, constituídas pelos mais diversos motivos. Sendo assim, Yin (2001) ressalta alguns cuidados pertinentes ao pesquisador que realizará um estudo de caso como: redobrar o cuidado ao planejar como coletar os dados, assim como ao analisá-los; construir uma análise que explique o fenômeno que foi estudado e ter cuidado com o tempo que será destinado à pesquisa, já que os estudos de caso não precisam ser demorados. Acreditamos que o pesquisador precisa abrir mão de suas crenças para, de forma rigorosa, justa e imparcial, buscar interpretar os dados e chegar a conclusões verídicas, livres de interferências pessoais.

Conforme enfatiza Paiva (2019), um dos aspectos frequentemente apontado como fraco no estudo de caso é a dificuldade de generalização. Entretanto, a autora frisa ser esse um método que não procura generalização para outros contextos e sim compreender uma instância em particular (PAIVA, 2019).

### ***3.1.3 Abordagem contextual***

Três abordagens para a investigação de crenças são apresentadas por Barcelos (2001, p. 83), sendo elas a *Normativa*, em que segundo a autora as “crenças são vistas como sinônimos de ideias preconcebidas, concepções errôneas e opiniões”; a *Metacognitiva*, em que as “crenças são descritas com conhecimento metacognitivo: estável e às vezes falível que os aprendizes possuem sobre a aprendizagem de línguas”; e a *Contextual*, onde as “crenças são vistas como parte da cultura de aprender e como representações de aprendizagem em uma determinada sociedade”.

Vieira-Abrahão (2010) destaca que na abordagem contextual, as crenças são compreendidas no contexto em que o participante investigado atua. Ao invés da relação entre



crenças e ação ser somente sugerida, é investigada, através de observações, entrevistas, diário e estudo de caso.

Assim sendo, a abordagem contextual proposta por Barcelos (2001) foi utilizada neste estudo, pois a partir da análise dos instrumentos eleitos, incluindo as observações de aulas virtuais com os alunos e professores inseridos em seu contexto atual de ensino-aprendizagem, em razão da pandemia do coronavírus, é que buscamos investigar as crenças, ações e emoções dos docentes em relação ao fenômeno estudado, neste caso o desenvolvimento da produção oral dos discentes. Segundo Barcelos (2001, p. 80-81),

as crenças são investigadas através de observações de sala de aula e análise do contexto específico onde os alunos atuam, daí o nome dessa abordagem. Esses estudos não têm como objetivo generalizar sobre as crenças, mas compreender as crenças de alunos (ou professores) em contextos específicos.

Nesta abordagem, as crenças sobre aprendizagem de línguas são definidas de forma mais ampla e caracterizadas como dinâmicas e sociais, requerendo assim uma metodologia diferente para investigá-las. Essa metodologia possibilita obter maior riqueza de detalhes sobre os tipos de crenças e do contexto em que acontecem e a relação dessas com o aprendizado de línguas estrangeiras dos alunos (BARCELOS, 2001), o que vai de encontro ao que se busca alcançar neste trabalho.

### **3.2 Contexto de pesquisa**

A escolha da escola em que se procedeu a presente pesquisa se deu por vários motivos. O primeiro deles foi por ser uma das várias escolas públicas onde ocorre especificamente o ensino de línguas, tais como inglês, francês, espanhol e japonês, sendo minha área de estudo o inglês. Esses estabelecimentos de ensino recebem o nome de Centro Interescolar de Línguas, cuja sigla é CIL, e a primeira escola brasileira dessa natureza foi fundada em 1975, na Asa Sul, em Brasília. Atualmente os CILs estão presentes em todas as Regionais de Ensino do Distrito Federal (DF). Essa não é uma realidade de todos os estados do Brasil, sendo um privilégio para os alunos da rede pública do Distrito Federal terem acesso a uma escola de idiomas, totalmente gratuita e de qualidade. Vale sublinhar que o acesso a essas escolas não é obrigatório e que o número de escolas e vagas disponíveis não são suficientes para atender a toda a demanda dos alunos da rede pública. Semestralmente, após inscrição *online*, é feito um sorteio das vagas disponíveis e caso essas vagas não sejam preenchidas, as vagas remanescentes podem ser disponibilizadas para a comunidade. O Centro de Línguas escolhido para desenvolver esta pesquisa foi inaugurado em 1987 e está localizado na cidade de Sobradinho (DF). Atualmente,

cerca de quatro mil e trezentos alunos, tanto do ensino médio, como das séries finais do ensino fundamental são atendidos nessa escola. Os alunos do ensino médio cursam o currículo específico que é constituído por (2) dois ciclos de (3) três semestres cada. No primeiro ciclo os níveis são E1, E2, E3, e no segundo, E4, E5 e E6. Já as turmas que foram observadas neste trabalho, cursam o currículo pleno, que está organizado em 3 (três) ciclos de aprendizagem, onde cada ciclo está organizado em (4) quatro semestres letivos. O primeiro ciclo é composto pelos níveis 1A, 1B, 1C e 1D. No segundo, os níveis são 2A, 2B, 2C e 2D, e no terceiro, 3A, 3B, 3C e 3D. Os estudantes da rede que cursam o 6º ou 7º anos, ingressam no nível 1A, e os do 8º ou 9º anos, iniciam no nível 1C (DISTRITO FEDERAL, 2019).

O segundo motivo de escolha foi o fato de ser uma escola que vem realizando um trabalho ímpar, primando pela avaliação formativa, sem a utilização do livro didático e com enfoque em temas, escolhidos pelos discentes, que devem gerar todo o desenrolar das atividades propostas ao longo de cada semestre. Nessa nova perspectiva de pensar o ensino-aprendizagem, podemos citar os objetivos específicos que constam nas Diretrizes Pedagógicas dos Centros Interescolares de Línguas (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 19-20), cujo propósito é orientar o trabalho pedagógico nos CILs. A busca por um ensino, entre outros aspectos, com foco na competência comunicativa, mais humanizado e inclusivo, sem deixar de primar pela qualidade, são perceptíveis nos objetivos a seguir:

- Propiciar condições para que o estudante desenvolva, de forma colaborativa, a competência comunicativa nos diversos espaços de interação social, familiar, nas relações no mundo do trabalho e em espaços de aprendizagem diversos.
- Incentivar o uso de estratégias de aprendizagem com vistas à formação para a autonomia do estudante.
- Preparar os estudantes para interações em práticas sociais reais de uso de língua que requeiram conhecimentos linguísticos específicos, em concordância com o Art. 1º o inciso II da Lei nº. 9394/96(LDB).
- Possibilitar o contato do estudante com outras culturas por meio da aprendizagem/aquisição e do uso da língua.
- Propiciar a aprendizagem/aquisição de outra língua de forma inclusiva e com qualidade social, visando ao acesso, a permanência e ao desenvolvimento integral do estudante.
- Contribuir para a formação autônoma e integral do estudante com base nos eixos “sustentabilidade, diversidade, educação para a cidadania e em/para os direitos humanos”, permitindo-lhe sua inserção numa cidadania plena.

A terceira razão que motivou a escolha por essa escola é por ter atuado no CILSob de 2011 ao início de 2018 e perceber que, apesar dos professores estarem recebendo suporte para o desenvolvimento das atividades através de estudos dirigidos nas reuniões pedagógicas, compartilhando atividades e experiências, realizando leituras adicionais, buscando aperfeiçoamento em cursos de extensão etc., estão enfrentando uma realidade nova, de muito

aprendizado e busca por soluções quando as adversidades aparecem. Uma tarefa árdua e um desafio constante tem sido, a nosso ver, a criação de materiais pelos docentes e coordenadores, em especial daqueles que intencionam propiciar aos aprendizes momentos de prática oral, onde a língua-alvo possa circular amplamente durante as aulas. Sendo assim, acreditamos ser de grande valia ouvir as professoras na tentativa de identificar como essas percebem o aprimoramento da desenvoltura oral de seus estudantes, ainda mais nesta conjuntura, onde as aulas precisaram ocorrer virtualmente. Passo a seguir a caracterizar as professoras participantes da pesquisa e o porquê dessa escolha.

### 3.3 Participantes

Em face das diversas mudanças que vêm acontecendo desde 2016, no CILSob como trabalho temático, avaliação formativa, não utilização do livro didático, atividades produzidas pelos próprios professores e coordenadores, realização de projetos e várias as possibilidades de investigação, decidimos averiguar, em particular, as crenças, emoções e ações de duas docentes de língua inglesa, no que tange ao desenvolvimento oral de alguns de seus alunos, a partir de aulas executadas remotamente.

As participantes de pesquisa estão produzindo, além das atividades escritas, também as orais e as realizando com os alunos de forma *online*. A execução dessas atividades com foco na oralidade não é uma obrigatoriedade neste período da pandemia da Covid-19. Segundo consta nas Orientações à Rede Pública de Ensino para o registro das atividades pedagógicas não presenciais (DISTRITO FEDERAL, 2020, p. 6), “as atividades poderão ser feitas tanto em plataforma como a ‘Escola em Casa DF – Google Educação’, a ‘Plataforma Moodle’, quanto por meio de material impresso, bem como mediante programação de aulas televisionadas, em canais abertos ou outros meios”.

As docentes voluntárias da presente pesquisa foram escolhidas, pois fizeram a opção em desenvolver aulas *online* com seus alunos para que os mesmos tivessem a oportunidade de praticar a língua inglesa oralmente e não se detivessem apenas à execução de atividades escritas, postadas na plataforma, como foi a opção feita por vários docentes.

A primeira participante, Dulce (pseudônimo), tem quarenta e três anos (em 2020), é professora efetiva da Secretaria de Educação do DF há 26 anos, e atua no referido CIL há 24 anos, tendo exercido inclusive a função de coordenação, além de ter lecionado em uma escola regular por dois anos. Portanto, a mesma acompanhou todo o processo de transformações que vêm acontecendo no CIL de Sobradinho, podendo contribuir com informações enriquecedoras

e esclarecedoras para a construção deste trabalho. Importa destacar que além da rede pública, a docente também possui experiência profissional na rede privada. Ademais, realizou um curso de verão na Inglaterra em 1997 e um de metodologias ativas em 2014 nos Estados Unidos, além de ter acompanhado um grupo de alunos do CIL em um curso de imersão internacional nos Estados Unidos através do programa Brasília sem fronteiras<sup>27</sup>, também em 2014.

A segunda participante, Sofia (pseudônimo), tem 26 anos (em 2020) e atuou no CIL de Sobradinho como contrato temporário por um ano e meio. Foi efetivada em julho de 2018 e continuou no CIL por mais seis meses. No ano seguinte, trabalhou em uma escola regular, retornando ao CIL em 2020. A docente participou como estudante no programa Brasília sem fronteiras e cursou mestrado em Linguística na Universidade de Brasília. Assim como a outra participante, ao criar as mais diversas atividades com foco na oralidade, durante as aulas remotas ela busca propiciar aos alunos vários momentos de prática cuja fixação do conteúdo estudado geralmente é feita a partir da realização de projetos com os estudantes.

As referidas professoras prontamente concordaram em participar da pesquisa e foram muito solícitas em responder aos instrumentos de coleta de dados para a realização do presente estudo, assim como em disponibilizar as gravações das aulas e materiais utilizados.

Acreditamos que o fato de ter escolhido participantes de pesquisa com perfis díspares, especialmente no que se refere ao período de atuação como professoras de língua inglesa, contribuiu para que ao revelarem suas crenças, ações e emoções no que concerne ao desenvolvimento da produção oral dos alunos durante as aulas remotas, informações de grande valia fossem percebidas. Esses dados possivelmente serão úteis a outros parceiros de profissão, já que atuar como docentes de forma remota não foi uma escolha, mas uma alternativa para que os discentes pudessem continuar os estudos, enquanto o isolamento social precisasse ser mantido.

### **3.4 Instrumentos de coleta de dados**

Coletar dados no processo de pesquisa qualitativa não é um processo simples de se realizar, entretanto é vital para gerar dados que conduzam a uma melhor compreensão do fenômeno investigado. Por vezes os instrumentos utilizados para coleta de dados precisam ser revistos, reformulados, adaptados ou até mesmo refeitos, para que levem o pesquisador a um

---

<sup>27</sup> Projeto cuja proposta era garantir aos jovens de 16 a 32 anos, do Distrito Federal, Brasil, os mais altos níveis de excelência em Educação no mundo por meio de intercâmbio e imersão cultural. Disponível em: <http://www.internacional.df.gov.br/programa-brasil-ia-sem-fronteiras-2013/>. Acesso em: 2 fev. 2021.

maior entendimento das informações prestadas pelos participantes da pesquisa. Triviños (1987, p. 137) salienta que

o processo da pesquisa qualitativa não admite visões isoladas, parceladas, estanques. Ela se desenvolve em interação dinâmica retroalimentando-se, reformulando-se constantemente, de maneira que, por exemplo, a Coleta de Dados num instante deixa de ser tal e é Análise de Dados, e esta, em seguida, é veículo para nova busca de informações. As ideias expressas por um sujeito numa entrevista, verbi gratia, imediatamente analisadas e interpretadas, podem recomendar novos encontros com outras pessoas ou a mesma, para explorar profundamente o mesmo assunto ou outros tópicos que se consideram importantes para o esclarecimento do problema inicial que originou o estudo.

As pesquisas de crenças que inicialmente utilizavam os questionários fechados como fonte de coleta de dados avançaram e atualmente utilizam múltiplas fontes de coleta como entrevistas, narrativas e histórias de vida, além de observação de aulas, desenhos e questionários, o que favorece a triangulação, muito necessária nas investigações das crenças em relação ao aprendizado de línguas (BARCELOS, 2006). Ainda quanto aos instrumentos para coleta de dados, Triviños (1987) ressalta que alguns instrumentos são mais decisivos quando o pesquisador em um levantamento qualitativo busca estudar os processos e produtos, considerando o sujeito que participa da pesquisa como um dos elementos do seu fazer científico e cita como exemplos: a entrevista semiestruturada, aberta ou livre; o questionário aberto; a observação livre, entre outros. Neste trabalho as técnicas utilizadas para a obtenção de dados serão a observação não participante e notas de campo, o questionário aberto e fechado, a narrativa escrita e a entrevista semiestruturada.

### **3.4.1 Observação e notas de campo**

Nas palavras de Triviños (1987, p. 153),

observar um “fenômeno social” significa, em primeiro lugar, que determinado evento social, simples ou complexo, tenha sido abstratamente separado de seu contexto para que sua dimensão singular, seja estudado em seus atos, atividades, significados, relações etc.

A **observação** é definida por Diehl e Tatim (2004) como um meio de se coletar dados, buscando informações onde os sentidos são utilizados para que certos aspectos da realidade sejam identificados. Não significa somente ver e ouvir, mas investigar fenômenos ou fatos que se pretende compreender. Ainda segundo os autores, para que a observação se torne científica, ela necessita ser meticulosamente planejada, registrada de forma metódica estando sua validade e segurança sujeitas a controles e verificações. Compartilhando o mesmo pensar, Lüdke e André

(1986) revelam que “para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática”. Eles ainda sublinham que tal método de investigação oportuniza um contato pessoal e próximo do pesquisador com o que se pretende pesquisar, na tentativa de compreender a realidade dos indivíduos e suas ações.

Vieira-Abrahão (2010, p. 225) reitera que “a observação de aulas possibilita que os pesquisadores documentem sistematicamente as ações e ocorrências que são particularmente relevantes para suas questões e tópicos de investigação”. A autora salienta que tais registros podem ser feitos, inclusive, a partir de aulas gravadas em áudio e vídeo que “constituem uma técnica usada na pesquisa qualitativa com o objetivo de registrar em detalhes as ações e interações de sala de aula”. Esse foi o meio de observação utilizado no presente trabalho com vistas a perceber as atividades orais propostas e executadas. Também buscou-se captar outros detalhes, perceptíveis no decorrer das aulas, que pudessem colaborar para atingir o objetivo desta pesquisa.

A professora Dulce, participante da presente pesquisa, disponibilizou a gravação de três aulas ocorridas no primeiro semestre de 2020, que no CIL só foi concluído em setembro de 2020 em razão da pandemia em curso. Como a professora continuou com a mesma turma no segundo semestre de 2020, cujo início foi em outubro de 2020 e o término em janeiro de 2021, a gravação de mais três aulas foram cedidas. Já a docente Sofia cedeu uma gravação realizada no primeiro semestre e oito referentes ao segundo semestre, pois assim como a outra participante, esta permaneceu com a turma durante os dois semestres de 2020. Infelizmente, por conta do contexto de Covid-19, não foi possível estar em sala de aula durante as observações. Entretanto, julgamos que a gravação das aulas fez com que discentes e docentes agissem mais naturalmente, sem que fossem gerados momentos de constrangimento, o que foi um aspecto positivo. A observação dessas aulas também oportunizou a busca por detalhes que pudessem ser pertinentes à melhor compreensão do fenômeno estudado, já que puderam ser revistas.

Foram observadas seis aulas gravadas e disponibilizadas pela docente Dulce e nove por Sofia, referentes aos dois semestres de 2020. À medida que as aulas iam sendo enviadas por e-mail ou WhatsApp, pelas participantes nós as assistíamos, quantas vezes fossem necessárias, para observar o trabalho promovido com vistas ao aprimoramento oral discente.

Concomitantemente com a observação não participante foram efetuadas as notas de campo, que são escritas, de certo modo, de forma objetiva e recebem a definição de descrições ou relatos de eventos que acontecem no contexto de pesquisa, segundo Vieira-Abrahão (2010).

A autora destaca que o pesquisador ao escrever uma nota de campo já estará realizando uma análise prévia, que posteriormente será lapidada.

Registrar as informações que realmente possam contribuir para o desenvolvimento da pesquisa não é uma tarefa fácil. Por vezes, registros que, na visão do pesquisador, não são tidos como tão importantes, não podem ser negligenciados, pois podem vir a cooperar para interpretação de dados de pesquisa futuramente. De acordo com Triviños (1987, p. 154-155),

as anotações de campo devem registrar as “reflexões” do investigador que surjam em face da observação dos fenômenos. Elas representam ou podem representar as primeiras buscas espontâneas de significados, as primeiras expressões de explicações. Podem ficar como um produto final do estudo, ou sofrer reformulações ou desaparecer, finalmente.

A partir das observações, tomamos nota de tudo que julgamos relevante ao desenvolvimento da produção oral dos alunos, relatando um pouco das atividades propostas, como estas eram executadas, como era a participação dos estudantes e alguns problemas tecnológicos que ocorreram no decorrer das aulas.

Tanto as observações como as notas de campo tiveram como propósito registrar detalhes e acontecimentos ocorridos no desenrolar das aulas *online* que pudessem ser úteis para elucidar nossos questionamentos de pesquisa, sendo inclusive utilizadas com os outros instrumentos para a análise e triangulação dos dados.

### **3.4.2 Questionário**

O **questionário aberto e fechado** foi outro instrumento empregado nesta pesquisa para colher dados. Em geral, apesar de consumir menos tempo do que as entrevistas para serem aplicados e poder envolver um número maior de participantes, a elaboração desse precisa ser cautelosa, uma vez que pode gerar falta de compreensão caso as perguntas elaboradas não estejam claras. De acordo com Prodanov e Freitas (2013), o questionário não deve ser muito extenso, precisa ser objetivo, conter informações sobre a natureza da pesquisa e deve ressaltar a importância e a necessidade do preenchimento deste com a intenção de motivar os participantes.

Apesar de serem trabalhosos, os questionários trazem vantagens ao pesquisador, pois

o conhecimento que se necessita é controlado por perguntas, o que garante precisão e clareza; os questionários podem ser utilizados em pequena e grande escala; os dados podem ser coletados em diferentes momentos; e os questionários permitem respostas em diferentes locais. (MCDONOUGH; MCDONOUGH, 1997, p. 171-172 *apud* VIEIRA-ABRAHÃO, 2010, p. 221)

O questionário (vide apêndice C) teve como base o modelo BALLI (Beliefs About Language Learning Inventory), de Horwitz (1987). Os enunciados foram voltados para a habilidade oral e vários itens foram criados para que as participantes revelassem seu grau de concordância ou discordância, numa escala que ia de concordo totalmente a discordo totalmente. Assim como no BALLI, também questionamos sobre a importância da repetição, da prática, no desenvolvimento da oralidade. O questionário conteve oito itens fechados em que três deles solicitavam que as docentes justificassem suas respostas, sete abertos na parte de perguntas relacionadas à pesquisa, além de três questões relacionadas às participantes e mais cinco relacionadas às turmas observadas. O mesmo foi elaborado usando o programa Microsoft Word e enviado por e-mail às docentes no dia treze de janeiro de 2021. Sofia retornou o questionário no dia dezoito de janeiro e Dulce no dia sete de março.

Vale salientar que a opção pelo questionário aberto e fechado se justifica, pois somente o questionário, principalmente os que contenham alternativas com sim ou não nas respostas podem não ser suficientes para perceber as crenças, tendo em vista que estas são complexas e não formuladas de modo fácil (DUFVA, 2003). Bhattacharjee (2012) ressalta que as perguntas não estruturadas possibilitam que os participantes usem suas próprias palavras nas respostas.

O uso do questionário buscou perceber algumas das crenças, emoções e ações relacionadas às integrantes deste trabalho, em relação ao desenvolvimento oral de um grupo de estudantes, num momento singular, onde as aulas remotas tomaram conta do cenário estudantil por conta da pandemia da Covid-19.

### ***3.4.3 Narrativa escrita***

A **narrativa**, chamada por Chizzotti (1995, p. 95) de história de vida ou relato de vida “é um instrumento de pesquisa que privilegia a coleta de informações contidas na vida pessoal de um ou vários informantes”. O autor revela que quando tem a forma autobiográfica, revela sentimentos, percepções, acontecimentos que o indivíduo revela e que foram experienciados ao longo de sua vida no contexto de suas relações pessoais, isto é, relatam a prática das relações sociais (CHZZOTTI, 1995).

De acordo com Paiva (2019), para compreender os fenômenos que desejamos investigar usamos histórias, assim como também as utilizamos ao revelarmos o que e como pesquisamos e as conclusões a que chegamos. A mesma enfatiza que “os narradores, ao contarem suas experiências, impõem ordem ao fluxo de suas memórias criando sentido para suas ações passadas” (PAIVA, 2019, p. 90).



Segundo Vieira-Abrahão (2010), as narrativas podem também ser chamadas de autorrelatos, histórias, biografias, autobiografias e histórias de vida e são descritas como experiências pessoais reveladas oralmente ou por escrito. Ainda conforme destaca a autora, as narrativas relatam eventos pessoais e visam captar as histórias de discentes e docentes na tentativa de explicar mais detalhadamente as ações realizadas pelos mesmos em sala de aula, além de procurar mapear e compreender a origem das crenças. Comungando de o mesmo pensar, Telles (2002) revela que os relatos dos educadores e outros envolvidos no processo da educação é que geram significados para aquilo que ocorre na escola e na vida.

O presente instrumento (vide apêndice D) foi elaborado no programa Microsoft Word e enviado por e-mail, juntamente com o questionário, no dia treze de janeiro de 2021, para que as professoras participantes descrevessem, a partir de suas experiências, algumas particularidades em relação ao tema explanado na narrativa da presente pesquisa orientada pela seguinte questão: “Como tem sido o desenvolvimento da produção oral de seus alunos durante as aulas remotas? Conte suas experiências, emoções e expectativas”. A devolutiva da narrativa pela professora Sofia ocorreu no dia dezoito de janeiro de 2021 e a professora Dulce o fez em vinte e dois de março de 2021.

#### **3.4.4 Entrevista**

A **entrevista** é uma das técnicas utilizadas na pesquisa qualitativa e tem o objetivo de obter informações mais aprofundadas sobre o fenômeno que se deseja investigar. Existe uma interação social entre o entrevistador e os entrevistados que concedem as informações quando a pesquisa busca obter dados que respondam ao tema investigado. A respeito da entrevista, Diehl e Tatim (2004, p. 66) salientam que “é possível direcionar-se para a averiguação de fatos, a determinação de opiniões sobre fatos, a identificação de sentimentos, a descoberta de planos de ação, conduta atual ou do passado e os motivos conscientes para opiniões, sentimentos, sistemas ou condutas”.

Nesse sentido, a entrevista semiestruturada foi utilizada nesta pesquisa por apresentar maior flexibilidade. Apesar de preparar alguns itens que conduzem a entrevista, o pesquisador está aberto para que novos tópicos surjam e que venham a enriquecer o desenvolvimento do tema em foco. Conforme Vieira-Abrahão (2010, p. 223), “é um instrumento que melhor se adequa ao paradigma qualitativo por permitir interações ricas e respostas pessoais”.

Yin (2001) aponta como aspectos positivos das entrevistas que elas são direcionadas (enfocam diretamente o estudo de caso) e perceptivas (fornecem inferências percebidas).

Conforme postulam Lüdke e André (1986, p. 34), “a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”.

Assim, nesta pesquisa as entrevistas semiestruturadas (vide apêndices E e F) foram programadas para serem realizadas remotamente, através da plataforma Zoom, em março de 2021, quando as docentes retornariam do período de férias, que por conta da pandemia, no mês de fevereiro encontravam-se no gozo das férias. A entrevista com a participante Sofia ocorreu no dia sete de março às 14h e teve a duração de 35 minutos, já com a professora Dulce, foi no dia três de abril às 17h, perdurando por 45 minutos. A realização destas foram associadas ao questionário, às observações e notas de campo e à narrativa, facilitando a triangulação dos dados, além de ter sido mais uma oportunidade para que algumas informações anteriormente prestadas fossem elucidadas e novas surgissem, na tentativa de responder os objetivos traçados. Vale destacar que a transcrição das entrevistas foi baseada em Castilho e Preti (1986).

### **3.5 Procedimentos para a coleta de dados**

As observações de aula com notas de campo foram realizadas a partir de aulas gravadas e disponibilizadas pelas participantes da pesquisa com uma de suas turmas. A professora Sofia cedeu um total de nove aulas, sendo a primeira referente ao primeiro semestre e que ocorreu no dia dezenove de agosto de 2020. As outras oito aulas, executadas no segundo semestre, aconteceram nos dias vinte e nove de outubro, cinco/doze/dezenove e vinte e seis de novembro de 2020, dias três e dez de dezembro de 2020 e a última no dia quatorze de janeiro de 2021. Já a participante Dulce disponibilizou as seis aulas que foram gravadas nos dois semestres. As três desenvolvidas no primeiro semestre se sucederam nos dias seis e vinte de agosto e dezenove de setembro de 2020. Já as do segundo semestre datam de três de dezembro de 2020, sete e quatorze de janeiro de 2021.

O questionário, a narrativa e a entrevista foram aplicadas e devolvidas entre os meses de janeiro e março de 2021, visto o segundo semestre de 2020 somente ter sido concluído no CIL, no final de janeiro do respectivo ano, uma vez que durante alguns meses os alunos não tiveram aula em decorrência da Covid-19. As aulas gravadas e cedidas pelas integrantes deste trabalho ocorreram durante os dois semestres de 2020, porquanto elas continuaram com as mesmas turmas. Cremos que tal fato contribuiu para que o aprimoramento oral dos discentes durante as aulas *online* fosse mais perceptível por parte das docentes.

A entrevista semiestruturada foi a última etapa da coleta de dados, realizada no dia 07/03/21 com a participante Sofia e 03/04/21 com Dulce, para que alguns detalhes mencionados nos demais instrumentos fossem esclarecidos, além de ter proporcionado mais um momento para que as docentes se sentissem à vontade para acrescentar novas informações que fossem passíveis de elucidar os objetivos desta pesquisa.

### 3.6 Procedimentos para análise dos dados

Após a coleta de dados, é preciso que estes sejam organizados para que o pesquisador consiga interpretá-los. Na pesquisa qualitativa, uma quantidade expressiva de dados é gerada a partir das notas de campo ou depoimentos que são transformados em textos. As técnicas utilizadas para analisar estes dados costumam ser chamadas de análise de conteúdo (DIEHL; TATIM, 2004).

Nas palavras de Bardin (1977, p. 42) a análise de conteúdo é

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

A autora destaca três fases na análise de conteúdo. A primeira, chamada de pré-análise, visa organizar as ideias preliminares, conduzindo a um plano esquemático de análise. A segunda, intitulada a exploração do material cuja fase de análise consiste em codificar os dados. A terceira, nomeada como tratamento dos resultados obtidos e interpretação, busca gerar significados e validar os dados brutos que foram coletados.

De acordo com Diehl e Tatim (2004),

a interpretação procura dar um significado mais amplo às respostas, vinculando-as a outros conhecimentos. Ela pressupõe a exposição do verdadeiro significado do material apresentado em relação aos objetivos propostos e ao tema. Envolve a construção de tipos, modelos e esquemas, efetuando-se sua ligação com a teoria.

Neste trabalho as principais técnicas de classificação e validação utilizadas foram a categorização e a triangulação. Conforme destacam Lüdke e André (1986), após a organização dos dados, o pesquisador, em um procedimento indutivo<sup>28</sup>, busca construir categorias, ao detectar os temas e temáticas que aparecem com mais frequência. Vale salientar que essas

---

<sup>28</sup> Prodavon e Freitas (2013) salientam que no método indutivo “partimos da observação de fatos ou fenômenos cujas causas desejamos conhecer. A seguir procuramos compará-los com a finalidade de descobrir as relações entre eles. Por fim, procedemos à generalização, com base na relação verificada entre os fatos ou fenômenos”.

categorias podem sofrer alterações ao longo de todo o estudo, pois novas percepções do fenômeno que se busca compreender podem surgir.

Vieira-Abrahão (2010) destaca que ao se investigar as crenças através da abordagem contextual, numa perspectiva mais contemporânea, diversos são os instrumentos que precisam ser combinados, visando a triangulação dos dados e perspectivas. Já Yin (2001) ressalta que os dados que surgiram a partir das variáveis de interesse e coletados a partir de diversas fontes de evidências, precisam convergir na forma de um triângulo.

Na mesma linha, Prodanov e Freitas (2013, p. 64) salientam que

o pesquisador também deve estar preparado para fazer uso de várias fontes de evidências, que precisam convergir, oferecendo, desse modo, condições para que haja fidedignidade e validade dos achados por meio de triangulações de informações, de dados, de evidências e mesmo de teorias.

Como este trabalho trata de um estudo de caso, destacamos que para Creswell (2010, p. 217), este tipo de estudo envolve “uma descrição mais detalhada do local ou dos indivíduos, seguida pela análise dos dados realizada por temas ou problemas”. O autor ressalta que analisar dados qualitativos é algo que ocorre juntamente com a obtenção, interpretação e escrita dos mesmos, já que existe uma reflexão ininterrupta do fenômeno que se quer investigar.

Concordando com o que foi delineado pelos autores acima, apontamos as fases seguidas para analisar os dados.

1º As aulas gravadas em áudio e vídeo e cedidas pelas integrantes da pesquisa foram assistidas na ordem em que aconteceram e as notas de campo redigidas, visando sistematizar os acontecimentos ocorridos durante as mesmas;

2º Foi realizada a leitura dos questionários e narrativas escritas pelas docentes, buscando identificar tudo aquilo que se relacionasse às crenças, ações e emoções destas no que diz respeito ao desenvolvimento oral dos estudantes durante as aulas remotas;

3º Foi realizada a transcrição das entrevistas;

4º Os dados obtidos foram separados em categorias que indicassem aspectos que contribuem ou que dificultam o aprimoramento oral dos aprendizes durante as aulas remotas na perspectiva docente;

5º Buscando responder às perguntas do presente trabalho, usou-se o método indutivo para analisar as informações coletadas, que foram trianguladas a partir dos diferentes instrumentos utilizados.

### 3.7 Considerações éticas

Como o presente trabalho lida com seres humanos, é de extrema importância que questões éticas sejam vistas como essenciais, para que nenhum dano seja causado àqueles que dela participaram. Conforme pontua Prodanov e Freitas (2013, p. 45), “ética na pesquisa indica uma conjunção de ‘conduta’ e de ‘pesquisa’, o que traduzimos como ‘conduta moralmente correta durante uma indagação, a procura de uma resposta para uma pergunta’”.

Princípios éticos precisam ser observados durante todas as etapas da pesquisa. Autores como Bhattacharjee (2012), Creswell (2010) e Paiva (2019) enfatizam, entre vários outros aspectos, a necessidade de se manter o anonimato e confidencialidade dos participantes; a importância de que os mesmos sejam esclarecidos quanto à pesquisa que será realizada e decidam livremente participar ou não, certos de que não haverá qualquer tipo de punição em virtude da escolha tomada. Se decidirem participar do estudo, os voluntários precisam assinar o termo de consentimento livre e esclarecido anteriormente à realização da coleta de dados pelo pesquisador. O pesquisador, ainda conforme mencionam os autores, precisa ser fiel ao analisar os dados sem jamais manipulá-los, além de não se apropriar de citações de outros autores. Partilhando o mesmo pensar, Aquino (2018, p. 50) enfatiza que

o pesquisador, por sua vez, tem sobre si a responsabilidade sobre a tomada de decisões no decorrer do percurso, que envolvem preocupações sobre o “certo” a ser feito, além de ter cuidado para com a forma em que as experiências dos participantes serão relatadas em seu relatório de pesquisa.

Para que este trabalho fosse realizado, foi necessário primeiramente, obter autorização da Secretaria de Educação do Distrito Federal, em seguida da Regional de Ensino da cidade de Sobradinho e, por último, da instituição de ensino onde os dados foram coletados, qual seja o Centro Interescolar de Línguas de Sobradinho (CILSob)<sup>29</sup>. Às participantes da pesquisa foi solicitada a anuência ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e somente após a devolutiva deste as etapas da pesquisa tiveram início.

No dizer de Paiva (2019, p. 17), “se a pesquisa envolve pesquisadores e pesquisados – ou pesquisadores e participantes -, é importante ser a ética condutora das ações de pesquisa, de modo que a investigação não traga prejuízo para nenhuma das partes envolvidas”.

Durante toda a execução do presente trabalho, buscamos atuar com o máximo rigor ético, especialmente por estarmos tratando com seres humanos e colegas de profissão, que

---

<sup>29</sup> Não anexamos as autorizações obtidas para preservar a identidade das pessoas que assinaram e carimbaram os documentos.

diariamente buscam desenvolver um trabalho de qualidade em prol de seus alunos, apesar de todas as adversidades a serem encaradas no cotidiano profissional. A instituição de ensino onde a pesquisa foi realizada e é citada em vários momentos neste trabalho, assim como as participantes, foram preservadas de qualquer tipo de exposição negativa. As experiências vivenciadas e aqui relatadas pelas professoras foram cuidadosamente descritas e disponibilizadas para ciência destas antes que fossem divulgadas.

## 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, passamos à análise dos dados embasada nos instrumentos de coleta utilizados, que foram: a observação com notas de campo a partir de aulas gravadas; o questionário aberto e fechado; a narrativa escrita; e a entrevista semiestruturada. A utilização de vários instrumentos como fonte de coleta favoreceu a triangulação, dando mais validade ao estudo (VIEIRA-ABRAHÃO, 2010). Os procedimentos de análise expostos no capítulo metodológico serviram de subsídio para responder às três perguntas que guiaram este trabalho.

Para melhor estruturar os resultados expostos de acordo com as três perguntas de pesquisa estabelecidas, dividimos esta seção em três partes. Na seção 4.1, discorreremos sobre as crenças e emoções das professoras participantes no tocante ao desenvolvimento da produção oral de seus alunos durante aulas remotas respondendo, assim, à primeira pergunta. Na seção 4.2, focando no segundo questionamento, tratamos das ações das docentes que contribuíram para tal desenvolvimento. Na seção 4.3, procuramos estabelecer a relação entre crenças, emoções e ações das duas integrantes deste trabalho.

### 4.1 Crenças e emoções das professoras Dulce e Sofia no tocante ao desenvolvimento da produção oral de seus alunos durante aulas remotas

Nesta seção, após interpretar e analisar os dados gerados, nos propusemos a responder à primeira pergunta de pesquisa, qual seja: **Quais as crenças e emoções de duas professoras de língua inglesa quanto ao desenvolvimento da produção oral de seus alunos a partir de aulas realizadas remotamente?** Apresentamos os apontamentos referentes aos dados das duas participantes concomitantemente por compreender que assim se tornam mais perceptíveis aspectos que se assemelham ou destoam no posicionamento das mesmas.

Para analisar as crenças e emoções, estabelecemos quatro categorias citadas adiante que foram embasadas na teoria exposta no capítulo 2 deste trabalho e construídas alicerçadas no conteúdo dos dados coletados através dos instrumentos utilizados. Chegamos a tais categorias após selecionar os temas apresentados pelas integrantes que foram mais recorrentes, sem deixar de observar também os dados singulares, que se mostraram relevantes na obtenção de respostas às perguntas de pesquisa elucidando, conseqüentemente, os objetivos específicos que foram traçados. Fizemos uma análise de acordo com a categorização (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) realizada e, em seguida, apresentamos e discutimos os dados do questionário fechado/aberto,

observação com notas de campo a partir de aulas gravadas, a narrativa escrita<sup>30</sup> e a entrevista semiestruturada, levando em consideração a triangulação (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Na seção 4.1.1, abordamos as crenças das professoras Dulce e Sofia que podem incrementar ou complexificar o desenvolvimento da produção oral dos alunos, durante aulas remotas. Na seção 4.1.2 dissertamos acerca das crenças das professoras Dulce e Sofia em relação à limitação do desenvolvimento da produção oral discente. Na seção 4.1.3 tratamos das emoções docentes que afloraram frente ao que se pôde fazer para promover a oralidade durante as aulas síncronas. Na última seção, a 4.1.4, versamos a respeito das emoções de Dulce e Sofia quanto ao desenvolvimento da produção oral apresentado pelos alunos após um ano de ensino remoto.

#### ***4.1.1 Crenças das professoras Dulce e Sofia que podem incrementar ou complexificar o desenvolvimento da produção oral dos alunos, durante aulas remotas***

Apresentamos algumas asserções acerca de crenças para que as professoras apresentassem seu grau de concordância ou discordância. Como nos embasamos no questionário BALLI adaptado, conforme já mencionado anteriormente, oferecemos as seguintes alternativas em alguns itens: (1) Concordo totalmente, (2) Concordo, (3) Não consigo opinar, (4) Discordo e (5) Discordo totalmente. Além disso, na maioria das vezes, solicitamos que as professoras justificassem a alternativa escolhida, oferecendo mais riqueza de detalhes em suas respostas além de oferecer alguns questionamentos abertos. Dito isto, passamos a apresentar o que nos foi relatado pelas participantes.

Nossas crenças estão intimamente relacionadas ao contexto em que estamos inseridos (BARCELOS, 2006; KALAJA; BARCELOS, 2003). Sendo assim, julgamos oportuno questionar as docentes se elas acreditam que o trabalho temático (entretenimento), que continua a ser realizado no CILSob, mesmo no contexto de aulas remotas, desperta maior interesse de participação oral dos alunos. Para tanto, no item [1] do questionário, fizemos a seguinte assertiva: **as atividades orais propostas a partir de temas despertam maior interesse de participação dos alunos.**

As professoras apresentaram um parecer similar em relação aos alunos se sentirem mais interessados em participar das atividades orais quando estas são embasadas em temas. A

---

<sup>30</sup> As participantes de pesquisa foram bem sucintas em suas narrativas escritas, por isso não aparecem tantos excertos, principalmente se comparado com os retirados das entrevistas, embora tudo que foi relatado esteja mencionado no trabalho.



professora Dulce afirmou *concordar totalmente* e Sofia disse *concordar*. No questionário, pedimos que as participantes justificassem as respostas dadas e Dulce revelou,

[1] Dulce: Acredito que quando um tema permeia o trabalho, as aulas ficam mais voltadas para a realidade dos alunos. Desta forma, os insumos oferecidos nas aulas são mais concretos, o que traz aos alunos uma ideia de mais pertencimento. Isto, por consequência, faz com que eles se sintam muito mais confortáveis ao se expressarem em atividades orais, já que dominam, de certa forma, o assunto sobre o qual precisam falar. (Questionário respondido em 07/03/21).

Apontando na mesma direção, a participante Sofia pontua que um tema de interesse dos alunos pode despertar nestes um desejo maior de participação como o seguinte excerto:

[2] Sofia: Se a temática abordada for de interesse do grupo de alunos, eles se sentirão mais motivados a participar e compreender o tema, desde que a condução do professor também seja bem feita e encoraje os alunos a falarem. (Questionário respondido em 18/01/21).

A participante Dulce acrescentou na entrevista que os professores tinham liberdade para dar sequência ao trabalho sobre entretenimento, cada um trabalhando numa linha, o que julgamos altamente relevante. Quando se trabalha a partir de temas, não faz sentido que as atividades sejam engessadas ou impostas, já que podem ser adaptadas a qualquer momento para atender as demandas dos alunos. Conforme destaca Freire (1992), quando se trabalha a partir de temas, o conteúdo programático não tem que ser imposto.

[3] Dulce: (...) e toda a equipe buscou não seguir exatamente a mesma linha... mas todo mundo trabalhou dentro do tema sim, que era entretenimento... todos os trabalhos foram feitos dentro de entretenimento. (Entrevista realizada em 03/04/21).

Nas observações das aulas com notas de campo, referentes aos dois semestres, percebemos que os trabalhos orais realizados pela professora Dulce com os alunos, durante as aulas remotas, embora tenham versado principalmente sobre música e filme, também trataram de outros subtemas. Na aula do dia 14/01/21, por exemplo, conforme consta nas notas de campo, a professora revisou conteúdo sobre filmes e o Natal. Já na aula do dia 06/08/20, recapitulou o que haviam estudado sobre a COVID-19 e entretenimento.

[4] Dulce: (...) a equipe de professores da manhã optou por trabalhar com música e filmes, uma vez que estas, à parte do uso de redes sociais, eram as formas de entretenimento mais usadas pelos alunos durante a pandemia. (Questionário respondido em 07/03/21).

Sofia reitera o que foi especificado acima por Dulce sobre o tema norteador. A mesma também abordou outros subtemas. Na nota de campo do dia 29/10/20 a docente falou sobre o

Halloween, que seria comemorado dois dias após a aula. No dia 19/08/20, revisou o que tinham aprendido sobre a Covid-19.

[5] Sofia: Nós optamos por manter o tema que havia sido votado pelos alunos para as aulas presenciais, *Entertainment*. No primeiro semestre trabalhamos com música e no segundo com cinema. A sequência pedagógica, então, foi pensada a partir do tema norteador. (Questionário respondido em 18/01/21).

As participantes creem que o trabalho com foco temático, quando é de interesse estudantil, pode vir a ser produtivo contribuindo, inclusive, para o aprimoramento da produção oral dos discentes, o que vai ao encontro do pensar de Freire (1992) e Almeida Filho (2012). Esta crença, provavelmente, tem origem na prática de Dulce e Sofia em sala de aula, pois tiveram a oportunidade tanto de trabalhar usando o livro didático, como a partir de temas, podendo, assim, identificar com mais prioridade o que pode ser mais relevante na visão docente e discente. Vemos assim revelado a dinamicidade das crenças que podem ser alteradas com o passar do tempo, assim como dentro de uma mesma situação (BARCELOS, 2006). Sendo assim, certamente as crenças até aqui expressas se diferenciam daquelas na época em que as professoras seguiam o conteúdo programático do livro.

Dando sequência à nossa investigação sobre as crenças das integrantes do trabalho e querendo saber um pouco mais como os alunos praticavam oralmente durante as aulas realizadas remotamente, com o intento de aprimorar a produção oral, apresentamos a seguinte afirmativa no item [2] do questionário: **é importante que os alunos repitam e pratiquem bastante para desenvolver a produção oral durante aulas remotas.**

Acerca do segundo questionamento, que diz respeito à repetição e prática, importa notar que Dulce *discordou* e Sofia *concordou* com essa afirmação. Apesar da divergência aqui explicitada, no questionário, ao detalhar sua resposta, Dulce aponta o seguinte:

[6] Dulce: Não discordo porque acho que os alunos não devam praticar, mas pela falta de acessibilidade às aulas ao vivo por parte dos mesmos. Essa prática constante não é possível para os alunos da rede pública, pois não possuem dados de internet para estar *online* por 1 hora. A produção oral é desenvolvida minimamente devido a esta realidade. (Questionário respondido em 07/03/21).

Com base na declaração acima, é perceptível que a professora supracitada concorda que os alunos precisam repetir o que estão aprendendo ou revisando, tendo oportunidade de praticar na língua inglesa, nos apontando que as crenças podem ser contraditórias (BARCELOS, 2006). Essa crença possivelmente foi influenciada pela conjuntura de pandemia da COVID-19, que fez com que professores e alunos dependessem da internet para realizar as aulas remotamente. Contudo, o que ela apresenta é que nem sempre os alunos têm a oportunidade de praticar desse

modo, por não disporem de dados de internet, não podendo estar presentes em todas as aulas síncronas. Para melhor esclarecer tal posicionamento, arguimos Dulce na entrevista que elucidou nossa dúvida e revelou que estávamos certos em nossa compreensão.

[7] Dulce: (...) como eles não têm acesso, então ... nem sempre aquele aluno que vai tá numa aula, vai tá na outra... Enquanto ele vai tá na aula... quando ele erra a pronúncia eu peço pra ele repetir... e:: tento fazer tudo que é possível pra que eles produzam corretamente. (...) o trabalho de repetição pro ensino *online* não é efetivo... devido à falta de acesso dos alunos da escola pública. (Entrevista realizada em 03/04/21).

A nossa percepção de que Dulce concordava ser relevante que os alunos praticassem e repetissem durante as aulas, também foi reforçada com as observações e notas de campo. Durante todas as aulas, a professora solicitou que os discentes repetissem, principalmente o vocabulário que vinham estudando e revisando durante as aulas remotas. Quando os alunos falavam português, ela os ajudava a dizer o que queriam em inglês e pedia que eles repetissem a forma correta. Seu relato na narrativa e na entrevista reforçam a crença de que repetir o que se aprende em inglês, é importante, conforme demonstram os excertos [8] e [9].

[8] Dulce: Durante os dois últimos semestres ((1º e 2º de 2020)) procurei realizar os encontros ao vivo com o objetivo de trabalhar a pronúncia do vocabulário que estava sendo estudado. (Narrativa escrita de 22/03/21).

[9] Dulce: (...) pra ir guardando, né, porque só com repetição pra eles guardarem... porque é muita informação ao mesmo tempo que eles recebem. (Entrevista realizada em 03/04/21).

Ao nos revelar que os alunos desenvolvem a produção oral minimamente, no excerto [6] inferimos que na percepção de Dulce, o trabalho oral feito durante as aulas *online* não é suficiente para que os aprendizes desenvolvam efetivamente a produção oral, mas é o que se pode fazer, segundo a mesma, para que os alunos trabalhem a pronúncia. Tal percepção aponta para o fato de as crenças serem configuradas a todo instante, a partir das interações dos indivíduos no contexto específico em que se encontram inseridos (BARCELOS, 2011a; KALAJA; BARCELOS, 2003; MUKAI, 2014), pois, talvez, durante as aulas presenciais as professoras acreditassem ser possível desenvolver bem mais a produção oral, do que agora durante o ensino remoto.

Corroborando a perspectiva apontada pela professora Dulce, de fazer com que os alunos fossem capazes de pronunciar, ao menos, o vocabulário estudado corretamente, através da repetição, Sofia pontua que

[10] Sofia: (...) no primeiro momento, o maior objetivo foi que os alunos compreendessem o vocabulário e conseguissem pronunciar as palavras

adequadamente, mas não demande nada muito mais complexo do que isto. (Narrativa escrita de 18/01/21).

A professora denota na entrevista ter que se valer da repetição durante as aulas, embora acredite não ser esta a forma mais prazerosa e eficaz para que os alunos desenvolvam a produção oral, já que como a docente afirma, treinar a pronúncia através da repetição é uma maneira de os estudantes terem, ao menos, o mínimo de contato com a língua inglesa.

[11] Sofia: (...) e às vezes eu vou no chat mesmo... chamo o nome do aluno e peço pra ele repetir comigo pra treinar a pronúncia... pra pelo menos eles terem o mínimo de contato com a língua. (Entrevista realizada em 07/03/21).

Assim como na narrativa, questionário e entrevista, evidenciamos que a repetição de vocabulário, para praticar pronúncia e com vistas a oportunizar o aprimoramento da produção oral, foi uma constante em praticamente todas as aulas. De acordo com o que nos foi reportado, inferimos que a crença de que repetir e praticar oralmente durante o ensino remoto tanto pode potencializar como complexificar o desenvolvimento da produção oral dos alunos durante as aulas remotas, na concepção das participantes. Se os alunos têm somente a chance de repetir o vocabulário que foi estudado e não praticar de outras formas, isto torna-se um dificultador. Portanto, para que a oralidade se desenvolvesse, outras maneiras de praticar e não somente a repetição de palavras, necessitariam ser ofertadas aos aprendizes, o que não foi possível por vários motivos que explicitaremos ao longo desta análise. Vemos, assim, que esta crença das docentes surgiu por conta do contexto atual em que se encontram atuando (BARCELOS, 2006; KALAJA; BARCELOS, 2003).

De acordo com os excertos [6] e [7] da professora Dulce, o fato de os alunos não poderem estar presentes às aulas *online* faz com que estes não tenham a oportunidade de praticar a pronúncia através da repetição. Sendo assim, a docente acredita ser a ausência dos alunos às aulas síncronas, entre outras razões por não dispor de dados de internet, um empecilho para que estes possam evoluir na produção oral. A professora Sofia partilha o mesmo pensamento.

No relato posterior, as integrantes da pesquisa discorrem sobre a asserção número [3] do questionário, que é: **os alunos conseguem compreender e executar as atividades orais propostas mesmo durante as aulas remotas sem maiores dificuldades.**

Tanto Dulce como Sofia declaram *concordar* ser possível aos discentes compreender e realizar as atividades orais que são projetadas pelas professoras sem muita dificuldade. Entretanto, Dulce assevera que para que isso aconteça, é necessário que ela esteja direcionando tudo o que precisa ser feito durante as atividades orais propostas, visto os alunos ainda não possuírem fluência na língua inglesa.

[12] Dulce: todas as atividades orais precisam ser guiadas pelo professor a fim de que funcionem. (Questionário respondido em 07/03/21).

[13] Dulce: (...) como o nível é muito baixo dos meninos... então eles também não têm nível de fluência pra conversar sem um direcionamento. (Entrevista realizada em 03/04/21).

Novamente nas observações com notas de campo, percebemos que as docentes guiavam todas as atividades executadas durante as aulas. Além de explicar tudo o que ia ser feito, Dulce selecionava os alunos na hora de falar, interrompendo para retomar algum esclarecimento que se fazia necessário, permitindo que alunos se voluntariassem para responder, falassem no momento oportuno etc. Não vemos este modo de atuação como um aspecto negativo, mas, sim, como uma forma que as participantes de pesquisa veem de atender às necessidades discentes, como ressalta Gabillon (2012). Além das expectativas discentes, outro fator que possivelmente as faça agir de tal modo é a preocupação em controlar a sala de aula, nesse caso, a virtual (PHIPPS; BORG, 2009).

Em seu relato, Sofia menciona que para que os alunos entendam os comandos e os objetivos das atividades, faz-se necessário que ela utilize de uma linguagem que os alunos consigam compreender, além de frisar a centralidade da aula *online* no professor. Posto isto, entendemos que é a professora que apresenta o norte para a execução das atividades, conforme indicam os excertos [14] e [15].

[14] Sofia: (...) e passei a realizar atividades que pudessem ser respondidas apenas com o celular (aparelho que a maioria dos alunos utiliza para acessar as aulas) e com uma linguagem mais acessível aos alunos para que todos compreendessem os comandos e objetivos. (Narrativa escrita de 18/01/21).

[15] Sofia: (...) então como acaba sendo uma aula muito centrada no professor... porque a gente tem que fazê-los... fazer alguma coisa ali de alguma forma... (...) tudo controlado pelo professor... e isso é uma coisa que pra mim atrapalha o desenvolvimento da oralidade. (Entrevista realizada em 07/03/21).

Tanto Dulce como Sofia creem que os alunos conseguem compreender e executar as atividades propostas, mas eles precisam ser orientados para que entendam as atividades e as realizem. Apreendemos que esta crença esteja relacionada à forma com que seus professores ensinavam e que acabou por influenciar na prática das docentes, em sala de aula, seja ela presencial ou não. Como destacam Almeida Filho (2012) e Vieira-Abrahão (2004), a maneira como aprendemos influencia na nossa prática pedagógica.

Ainda abordando as crenças das docentes em relação ao desenvolvimento da produção oral dos aprendizes, passamos ao item [4] do questionário onde é feita a seguinte alegação: **os alunos se sentem à vontade para falar sem preocupação de cometer erros.**

Dulce alegou *concordar*, enquanto Sofia mencionou *não conseguir opinar* a esse respeito. Esmiuçando os resultados, Dulce frisa que os alunos que são assíduos não se preocupam muito com os erros e que, quando os corrige, faz de um jeito que eles não se constrojam.

[16] Dulce: Quem participa das aulas, o faz também para conseguir sanar as dúvidas, então eles não se preocupam muito com os erros. Eu os corrijo de uma forma que não se sintam constrangidos por estarem errando. (Questionário respondido em 07/03/21).

[17] Dulce: (...) quando ele erra... quando... tudo isso eu corrijo na aula... faço ele treinar de novo ... ele pronunciar de novo. (Entrevista realizada em 03/04/21).

Embora a professora Sofia tenha dito não conseguir opinar neste item [4], no item [14] do questionário que consta na seção 4.2.1, a docente afirmou corrigir os alunos imediatamente após o erro ser notado, ou enviando feedback posteriormente. Durante as observações com notas de campo, as duas docentes procuraram corrigir os alunos sempre, tivessem eles erros de pronúncia ou gramaticais, ou mesmo quando usavam a língua materna. Em momento algum notamos rigidez no tom de voz das professoras ao corrigi-los, o que em nossa opinião, os deixava tranquilos e não causava nenhuma espécie de constrangimento. Tanto Dulce como Sofia os incentivaram a falar do jeito que conseguissem e só posteriormente corrigiam. Em outros momentos, perguntavam se um outro aluno sabia responder e retornavam naquele que teve dificuldade para que ele tentasse novamente, após a ajuda de um ou mais colegas de classe. Por vezes, os próprios alunos se voluntariaram, pois diziam saber a resposta, ou gostariam de tentar responder. Em ambos os casos os discentes pareciam estar à vontade para participar das aulas sem se preocupar em serem corrigidos, pois as docentes agiram de acordo com o que nos revelam Battistella e Lima (2015, p. 289) quando frisam que “o professor se insere nesse contexto como um mediador, como aquele que proporciona uma reflexão sobre o erro, estabelecendo uma parceria com o aluno a fim de solucioná-lo de modo interativo e colaborativo”. Como destaca Barcelos (2011a, p. 28), “errar faz parte do aprender”.

Avançando no que diz respeito às crenças das integrantes deste trabalho, tecemos a seguinte afirmativa no item [6] do questionário: **os alunos têm as mesmas oportunidades de participação oral nas aulas remotas como nas presenciais, interagindo com colegas e a docente.**

Dulce e Sofia foram categóricas em afirmar que não ao *discordarem* deste item. Dulce acrescentou no questionário não haver, praticamente, interação entre os alunos, mas sim entre ela e os aprendizes.

[18] Dulce: Eles, geralmente, interagem com o professor. Quase não há interação entre eles. Tento dar as mesmas oportunidades para que participem e, para tanto, tenho sempre o cuidado de seguir uma sequência (anoto os nomes e vou perguntando), é claro com algumas variações para não ficar maçante. (Questionário respondido em 07/03/21).

A participante Dulce, na narrativa, detalha um pouco mais como essa interação acontecia, reafirmando o que foi apontado acima.

[19] Dulce: (...) bem como possibilitar que os alunos utilizassem a língua-alvo para fins de oralidade, mesmo que isso acontecesse minimamente e somente por meio de interação professor-aluno. Geralmente eu fazia uma pergunta e cada aluno respondia. (Narrativa escrita de 22/03/21).

Coadunando com as colocações de Dulce, a participante Sofia, ao comentar que os alunos não conseguem estabelecer comunicação com os colegas de classe como ocorre no ensino presencial, pois falam para uma câmera, para os colegas que não estão vendo, interagindo quase que exclusivamente com a professora, deixa claro que todos esses fatores dificultam o desenvolvimento da produção oral dos alunos.

[20] Sofia: (...) presencialmente fazer com que os meninos falem já é um desafio muito grande... então, eles travam... eles não querem falar... eles têm vergonha. E nesse meio *online*, eu percebi que além dessa vergonha, do problema de talvez ter que ligar uma câmera... isso é uma coisa que eu nem peço deles... mas de ter que falar pra uma câmera, falar para um grupo de pessoas que você não tá vendo ali pessoalmente... Eu acho que isso é um fator que trava muito os meninos. (...) Eles perdem um pouco dessa coisa de interagir com o colega que tá do lado, de conversar com quem tá próximo... então eu acho que isso é um grande desafio... e eles não conseguem interagir entre si. (...) Mas foi um desafio muito grande mesmo, porque as interações ficaram muito limitadas... tudo controlado pelo professor, e eu acho que isso prejudica um pouco. (...) Então eu vou levar alguma atividade que seja estimulante o suficiente pra eles conse... quererem interagir comigo... (Entrevista realizada em 07/03/21).

O que foi narrado por Sofia, que só comentou sobre a interação na entrevista, vai ao encontro do que percebemos durante as observações com notas de campo. Os alunos praticavam falando durante as aulas basicamente através da repetição de vocabulário, como foi detalhado no item [2] do questionário. Por vezes, os mesmos tinham a oportunidade de responder a algumas perguntas feitas pelas professoras ou que apareciam ao longo da realização de algumas atividades. Sofia, na aula realizada dia 12/11/20, por exemplo, perguntou a todos os alunos qual era o filme favorito deles (*What's your favorite movie?*). Também na aula do dia 05/11/20, esta fez uma revisão e os alunos tiveram a chance de responder a algumas perguntas pessoais, falando sobre nome, idade, local que reside, como se sente e algumas atividades que gostam de realizar, inclusive durante este período de pandemia. Dulce também, trabalhando com filmes na aula do dia 03/12/20, questionou os alunos sobre que tipo de filme eles preferiam e porque

(*What's your favorite kind of movie? Why?*). Também no jogo de tabuleiro com vinte e oito itens, revisando o conteúdo e realizado na aula do dia 07/01/21, os estudantes praticaram, falando na língua inglesa, ao responderem algumas perguntas usando presente simples, organizando perguntas que estavam fora de ordem e respondendo perguntas que Dulce ia acrescentando ao longo do jogo.

Conforme se pode observar, apesar da crença de que durante aulas *online* as interações aluno-aluno não aconteceram, sendo possível somente realizar interação entre professor-aluno e que isso é prejudicial ao desenvolvimento da produção oral dos discentes, as docentes agem dessa forma, o que nos remete ao fato de que nem sempre agirmos de acordo com o que acreditamos e vice-versa (WOODS, 2003). Concebemos que o surgimento desta crença provavelmente se deu quando Dulce e Sofia se depararam com uma realidade distinta da que viveram antes do ensino remoto. Conforme nos revela Pajares (1992), essas crenças adquiridas recentemente são mais vulneráveis. Provavelmente ao retomarem as aulas presenciais, essas crenças serão reconfiguradas (MUKAI, 2014).

#### ***4.1.2 Crenças das professoras Dulce e Sofia em relação à limitação do desenvolvimento da produção oral discente***

Focando mais especificamente nas crenças docentes quanto à limitação do aprimoramento oral dos discentes, fizemos a seguinte assertiva no item [5]: **o desenvolvimento oral dos alunos corresponde às minhas expectativas.**

Dulce diz *discordar* do que foi acima exposto e Sofia revela *concordar*. Justificando sua resposta, Dulce aponta não criar expectativas frente à evolução oral dos alunos durante aulas remotas, considerando suficiente o que eles forem capazes de produzir.

[21] Dulce: Em se tratando de ensino remoto, não se pode ter expectativas. A falta de condições dos alunos em acessar as aulas nos leva a essa conclusão. Qualquer desenvolvimento mínimo já vale muito nessas circunstâncias. (Questionário respondido em 07/03/21).

Sustentando o que foi dito no trecho acima, também na entrevista e na narrativa a docente afirma acreditar não ser possível trabalhar muita coisa em relação à oralidade nas aulas remotas, como se trabalha nas aulas presenciais. Sendo, por conseguinte, válida qualquer singela produção.

[22] Dulce: (...) então, não tem como trabalhar fluência... não tem como trabalhar muita coisa que a gente trabalharia na parte da oralidade se fosse presencial. (Entrevista realizada em 03/04/21).



[23] Dulce: Aos professores de línguas só resta esperar que tudo isso passe e as aulas, enfim, voltem a ser presenciais. Só então poder-se-á pensar em trabalho efetivo da oralidade com estudantes de línguas estrangeiras. (Narrativa escrita de 22/03/21).

Sofia, por sua vez, sinaliza a crença de que o progresso oral dos alunos está de acordo com suas expectativas. Entretanto, fica claro que essa afirmativa está condicionada ao ensino exclusivamente remoto, pois se fosse no ensino presencial, provavelmente os alunos teriam apresentado um rendimento superior, o que é confirmado quando a mesma explicita ainda haver prejuízos na oralidade no final do próximo trecho.

[24] Sofia: O desenvolvimento deles corresponde às minhas expectativas dentro do contexto de ensino remoto e pandemia. Apesar das dificuldades e da situação, muitos procuram trabalhar a escrita e oralidade e participar das atividades propostas. Contudo, ainda há prejuízos na oralidade. (Questionário respondido em 18/01/21).

Retomando a questão do comprometimento do desenvolvimento da produção oral dos alunos durante aulas remotas, Sofia na entrevista revela que

[25] Sofia: Cada grupo de alunos apresentou um aproveitamento diferente. De forma geral, eu vou dizer que foi um aproveitamento ok... dadas as circunstâncias, porque são circunstâncias complicadíssimas. Em contexto de rede pública também fica um pouquinho mais difícil. (...) Alguns alunos conseguiram tirar maior proveito porque tiveram mais autonomia pra se dedicar. Outros vão precisar de muito suporte quando a gente voltar... eles realmente vão precisar de um cuidado... especial... talvez de agrupamentos..., de um trabalho muito focado em fazer o resgate desses alunos, porque muitos realmente... eles se perderam no meio do caminho. (Entrevista realizada em 07/03/21).

É interessante ressaltar que Sofia, na narrativa, assim como Dulce havia mencionado anteriormente, diz não ter as mesmas expectativas em relação ao desenvolvimento da produção oral dos alunos durante aulas remotas que teria no ensino presencial.

[26] Sofia: A situação da pandemia também diminuiu minhas expectativas com relação ao uso/compreensão da língua-alvo, foquei em trabalhar com itens linguísticos mais simples e realizar revisões a todo instante e sem variar muito os tópicos. (Narrativa escrita de 18/01/21).

Os excertos expostos nos revelam que apesar das participantes terem divergido nas respostas dos questionários, as mesmas apresentam pensamento muito semelhante. Ambas acreditam não ser possível esperar que os alunos, durante as aulas remotas, realizadas em decorrência da pandemia, apresentem o mesmo desenvolvimento oral que possivelmente teriam durante as aulas realizadas presencialmente. Percebemos, assim, que houve uma desconstrução de crenças que as participantes possuíam, havendo a incorporação de outras (BARCELOS, 2007; WOODS, 1996).

Também concebemos que incrementar a produção oral dos alunos durante aulas remotas é um desafio imenso, pois segundo Domínguez González (2008) e Thornbury (2006), existe uma infinidade de fatores que podem vir a dificultar a comunicação oral em uma língua estrangeira. Para que existam maiores chances de que isso ocorra, os estudantes precisam ter o máximo de exposição à língua-alvo (ALMEIDA FILHO, 2011; MICCOLI, 2007). Contudo, pouco tem sido os momentos que os estudantes têm para praticar a oralidade, pois de acordo com as professoras e com o que foi observado, as aulas síncronas duram no máximo uma hora e não acontecem com a mesma frequência que as aulas ocorrem no ensino presencial.

A partir dos relatos de Dulce e Sofia, ficou explícito que vários alunos ainda não se veem como protagonistas no processo de ensino-aprendizagem. Em se tratando de ensino remoto, conforme salientam Lemos (2017) e Santos (2011), os alunos precisam construir o conhecimento em parceria com o professor, que não mais é visto como aquele que detém o saber, mas sim como um mediador do conhecimento. Nesta perspectiva, as participantes asseveram que se os discentes se empenhassem em realizar todas as atividades disponibilizadas na plataforma com afinco e participassem dos encontros síncronos, além de usufruir das ferramentas *online* para incrementar seus estudos, o desempenho destes poderia ter sido maior, ainda que não atingissem o mesmo desenvolvimento da produção oral que poderiam ter alcançado se as aulas estivessem ocorrendo presencialmente.

[27] Dulce: Infelizmente não é possível ter qualquer tipo de expectativa de desenvolvimento da oralidade enquanto esse ensino remoto perdurar. As condições externas, como já mencionado, e a falta de compreensão dos alunos em relação ao seu papel como protagonistas de sua própria aprendizagem tornam esse processo muito difícil e inviável. (Narrativa escrita de 22/03/21).

[28] Dulce: (...) eles tiveram progresso sim, porque eles mantiveram essa postura de estudo..., mas não foram todos ... foram os alunos que realmente já estudam... que teriam esse tipo de postura também no presencial. (...) quem estuda vai estudar de qualquer jeito... e tem os alunos que tentam... eles acham que eles são espertos... e acabam respondendo de qualquer jeito. A gente já se deparou com exercícios que eles põem ponto final em tudo e marca a atividade como concluída. (Entrevista realizada em 03/04/21).

[29] Sofia: Eu percebi que os alunos que iam pra aula preparados, que já tinham feito as atividades, e que já tinham explorado o conteúdo de alguma maneira... eles tinham mais facilidade e eles tinham maior aproveitamento durante os encontros síncronos. Aqueles alunos que não se empenharam tanto e mesmo assim participavam... eles tinham um aproveitamento um pouquinho menor... Então, isso depende muito do perfil de cada um. (Entrevista realizada em 07/03/21).

Depreendemos que esta crença de que quem estuda vai continuar estudando, e de que quem não estuda continuará sem estudar, não é algo que ouvimos somente das participantes da pesquisa. Tal crença parece estar relacionada a uma crença central que muitos professores

possuem, e que são mais resistentes a mudanças, pois foram estabelecidas ao longo de suas experiências de formação e profissionais e estão relacionadas a outras crenças, conforme asseguram Barcelos (2007), Pajares (1992) e Phipps e Borg (2009).

Avançando nesta questão de que durante as aulas online não se consegue praticar intensamente a língua inglesa viabilizando, assim, o desenvolvimento da produção oral dos alunos, pelos mais variados motivos, passamos ao item [7] do questionário, cuja afirmação revela que: **as aulas online limitam o aprimoramento oral dos discentes.**

As duas professoras *concordam* com tal assertiva e são enfáticas em afirmar, como já havia sido revelado, que não existem momentos em que os alunos possam realmente praticar a oralidade de modo a produzir desenvolvimento real nas aulas síncronas. Os encontros são mais curtos, não acontecem com a mesma frequência, tampouco têm a mesma adesão de participação dos alunos como durante as aulas presenciais, além da interação entre os aprendizes ser praticamente nula e a aula centrada no professor, que direciona tudo a ser feito. Segundo Dulce e Sofia o desenvolvimento da produção oral é ínfimo, como ficará explicitado em mais alguns excertos.

[30] Dulce: Nas condições em que as essas aulas vêm sendo dadas, o aprimoramento oral é mínimo. Não há como isso acontecer se não há oportunidades para participação efetiva e constante como nas aulas ao vivo. (Questionário respondido em 07/03/21).

[31] Sofia: As interações tornam-se limitadas e os alunos não interagem entre si. A própria plataforma (*GOOGLE MEET*) não permite que os alunos sejam divididos em grupos menores para discussão e as interações acabam sendo centralizadas no professor, o que diminui as oportunidades de conversação. (Questionário respondido 18/01/21).

[32] Dulce: Esses encontros às vezes eram quinzenais, mas também chegaram a ser mensais. (Narrativa escrita de 22/03/21).

[33] Sofia: A compreensão dos alunos é menor do que na sala presencial e as oportunidades de interação também. (Narrativa escrita de 18/01/21).

[34] Dulce:(...) era extra porque não era obrigatório. Então eu fazia mesmo só a título de revisão... pra trabalhar um pouquinho essa parte de pronúncia. (...) já que grande parte do trabalho tem sido só a realização de tarefas. (Entrevista realizada em 03/04/21).

[35] Sofia: (...) e os encontros, eles ficaram mais ou menos aí em torno de uma hora...de quarenta minutos a uma hora porque eles também ficavam muito sobrecarregados com as demandas da escola regular. (Entrevista realizada em 07/03/21).

Apesar das inúmeras dificuldades apresentadas até aqui, as participantes não esmoreceram em ofertar aos aprendizes momentos de prática oral na língua-alvo. Durante as aulas *online*, raríssimos foram os momentos em que as professoras não falaram inglês e sempre

estimulavam os alunos a proceder da mesma maneira, além de utilizarem vários áudios para que os alunos não ficassem somente ouvindo as docentes. Como pontuado por Dulce e Sofia, a produção oral discente ficou altamente comprometida e um dos motivos foi a ausência de interação entre os estudantes. A ausência desses momentos de interação propícios ao desenvolvimento da produção oral em que os alunos usassem a linguagem que para eles fazia sentido, com certeza diminuiu as chances de progresso na oralidade (OXFORD, 1990).

No quadro 2 compilamos as crenças das docentes Dulce e Sofia apresentadas na seção 4.1.1 acerca das crenças que podem incrementar ou complexificar o desenvolvimento da produção oral dos alunos durante aulas remotas, e na 4.1.2, sobre as crenças em relação à limitação do desenvolvimento da produção oral discente.

Quadro 2 - Crenças das professoras Dulce e Sofia

<b>Crenças</b>	<b>Dulce</b>	<b>Sofia</b>	<b>Outras crenças reveladas</b>
1) As atividades orais propostas a partir de temas despertam maior interesse de participação dos alunos.	Concorda totalmente	Concorda	Dulce - Quando se trabalha com temas, as aulas ficam mais voltadas para a realidade dos alunos. (cf. excerto [1]- questionário).  Sofia - Se a temática abordada for do interesse dos alunos, eles se sentirão mais motivados a participar. (cf. excerto [2]- questionário).
2) É importante que os alunos repitam e pratiquem bastante para desenvolver a produção oral durante aulas remotas.	Discordou, mas a partir dos comentários revelou concordar.	Concorda	Dulce - A produção oral é desenvolvida minimamente, pois parte dos alunos enfrentam dificuldades de acesso à internet. (cf. excerto [6]- questionário). Faço tudo que é possível para que os alunos produzam corretamente, mas o trabalho de repetição no ensino <i>online</i> não é efetivo. (cf. excerto [7]- entrevista).  Sofia - Repetir para treinar a pronúncia é chato, mas pelo menos eles ((os alunos)) têm contato com a língua. (cf. excerto [11]- entrevista ).
3) Os alunos conseguem compreender e executar as atividades orais propostas mesmo durante as aulas remotas sem maiores dificuldades.	Concorda	Concorda	Dulce - Como o nível de fluência dos alunos é muito baixo, eles não conseguem conversar sem direcionamento. (cf. excerto [13]- entrevista).  Sofia – Passei a realizar atividades que pudessem ser respondidas apenas com o celular (aparelho que a maioria dos alunos utiliza para acessar as aulas) e com uma linguagem mais acessível aos alunos para que todos compreendessem os comandos e objetivos. (cf. excerto [14] - narrativa).

4) Os alunos se sentem à vontade para falar sem preocupação de cometer erros.	Concorda	Não consegue opinar	Dulce - Os alunos não se preocupam muito com os erros e eu os corrijo de modo que não fiquem constrangidos. (cf. excerto [16]-questionário).  Sofia - Não mencionou.
5) O desenvolvimento oral dos alunos corresponde às minhas expectativas.	Discorda	Concorda por estar inserida num contexto de pandemia e ensino remoto, mas enfatiza haver prejuízos na oralidade.	Dulce - Qualquer desenvolvimento mínimo ((oral)) já vale nessas circunstâncias de ensino remoto. (cf. excerto [21]-questionário). Não tem como trabalhar muita coisa que a gente trabalharia na parte de oralidade se o ensino fosse presencial. (cf. excerto [22]-entrevista). Os alunos que estudavam no ensino presencial mantiveram essa postura no ensino remoto, mas não foram todos. (cf. excerto [28]- entrevista).  Sofia - O desenvolvimento oral deles corresponde às minhas expectativas dentro do contexto de ensino remoto e pandemia, porém ainda há prejuízos na oralidade. (cf. excerto [24]- questionário). Minhas expectativas diminuíram com relação ao uso/compreensão da língua-alvo. (cf. excerto [26- narrativa). Os alunos que faziam as atividades antes das aulas tinham mais facilidade e maior aproveitamento. (cf. excerto [29]-entrevista).
6) Os alunos têm as mesmas oportunidades de participação oral nas aulas remotas como nas presenciais, interagindo com colegas e a docente.	Discorda	Discorda	Dulce - Os alunos geralmente interagem com o professor e quase não há interação entre eles. (cf. excerto [18]- questionário).  Sofia - As interações ficaram muito limitadas, pois tudo é controlado pelo professor. (cf. excerto [20]- entrevista).
7) As aulas <i>online</i> limitam o aprimoramento oral dos discentes.	Concorda	Concorda	Dulce - Não há como ocorrer o aprimoramento oral durante as aulas <i>online</i> , pois não há oportunidades para participação efetiva e constante. (cf. excerto [30]-questionário).  Sofia - A falta de interação diminui as oportunidades de conversação. (cf. excerto [31]- questionário).

Fonte: Elaborado pela autora.

#### 4.1.3 *Emoções docentes que afloraram frente ao que se pôde fazer para promover a oralidade durante as aulas síncronas*

Todos nós estamos nos adaptando a esta realidade de pandemia que nos atingiu de forma inesperada, sem que tivéssemos a mínima noção de como lidar com esse novo contexto. Atuar como professores tem sido um desafio imenso, pois em um curtíssimo espaço de tempo foi preciso aprender a trabalhar remotamente, fazendo uso de diversas ferramentas, sem que houvesse tempo hábil para uma preparação adequada.

Por compreendermos o papel crucial das emoções no processo de ensino-aprendizagem de línguas (ARAGÃO, 2011a; BARCELOS, 2015; MASTRELLA DE ANDRADE, 2011) é que nos propusemos a identificar as emoções das participantes de pesquisa durante esse período tão atípico. Passamos a expor o que nos foi revelado.

No item [9] do questionário fizemos o seguinte questionamento: **Que sentimento(s) você usaria para descrever ter que atuar como professor nesse período tão particular e difícil da pandemia?**

Dulce assegura não ser um momento fácil, repleto de desafios, incertezas, aprendizado, de trabalho exaustivo, não só para os professores, mas também para os alunos, conforme apontamos nos próximos excertos.

[36] Dulce: Assim como os alunos, os professores têm sido guerreiros, pois ter que aprender a usar ferramentas digitais em um curto prazo de tempo a fim de que as aulas aconteçam não é nada fácil. As horas de trabalho parecem que triplicaram, pois quando não estamos trabalhando no computador, estamos respondendo mensagens dos alunos no celular. (Questionário respondido em 07/03/21).

[37] Dulce: Dar aulas de língua estrangeira em tempos de pandemia tem sido, sem dúvidas, um dos maiores desafios dos meus 25 anos de carreira. Tudo aconteceu de forma muito abrupta e, do dia para noite, foi preciso aprender, muito rapidamente, a usar, com maestria, ferramentas e plataformas *online* a fim de que o trabalho pudesse ter andamento. (Narrativa escrita de 22/03/21).

[38] Dulce: Esse trabalho *online*... ele foi um grande desafio, né, pra gente e para os alunos... porque a gente teve que aprender muito rápido a lidar com a plataforma escolhida, que foi o *Google Classroom*, e as ferramentas pra poder fazer o atendimento aos alunos... Eles também tiveram que aprender a lidar com esse ensino *online*... e foi uma coisa bastante difícil no início, mas agora a gente já está bem mais acostumado, tanto os professores quanto eles. (Entrevista realizada em 03/04/21).

Apesar de Dulce afirmar estar *mais acostumada* e, cremos nós, se *sentir mais confiante* para realizar as aulas síncronas promovendo momentos de prática oral, a professora aponta alguns dos questionamentos que se fez e que ainda não foram todos esclarecidos. Sendo assim, inferimos que a professora ainda está *incerta* frente aos resultados que os alunos apresentarão

em virtude do trabalho que vem sendo executado remotamente. Toda essa situação faz com que Dulce *não se sinta tranquila*, perdendo inclusive noites de sono.

[39] Dulce: E como seria esse trabalho? Os alunos conseguiriam acessar os materiais postados e fazer as tarefas? E como ter contato ao vivo com esses alunos se a maioria não tem acesso à internet? Como desenvolver a oralidade diante dessas condições? Os alunos vão realmente aprender desta forma? Estas foram algumas das inúmeras dúvidas que passaram a tirar o meu sono depois que a questão do domínio das ferramentas *online* já estava sendo resolvida. Até hoje não tenho respostas efetivas para algumas dessas perguntas... (Narrativa escrita de 22/03/21).

Conforme referido no fragmento [27], nos parece que para evitar uma possível *frustração*, Dulce de antemão já alega *não criar expectativas* no que concerne ao desenvolvimento da produção oral dos alunos, pois pode ser que isso realmente não ocorra efetivamente por diversas razões.

[40] Dulce: (...) O trabalho vai acontecer... eu vou me esforçar pra que ele repita... pra que ele responda... pra que tudo isso aconteça... mas o resultado disso, pode ser que não seja nada efetivo... por muitas coisas que não condizem a... que não estão nas minhas mãos. (Entrevista realizada em 03/04/21).

Apesar de não ser possível *criar expectativas*, a docente vai se adaptando a esta realidade de ensino remoto e não desistiu de elaborar várias atividades que pudessem despertar maior interesse de participação oral dos aprendizes. Durante todas as observações e notas de campo, notamos que Dulce criou jogos que revisaram conteúdo, sendo assim, os aprendizes tiveram a oportunidade de esclarecer possíveis dúvidas e se aventurar ainda mais no uso da língua inglesa, já que o que estavam trabalhando não era algo novo. Percebemos, assim, que mesmo frente a emoções tidas como prejudiciais, tanto Dulce como Sofia continuam crescendo profissionalmente (RAMOS, 2018, 2020).

Sofia foi bem sucinta ao responder à pergunta [9] do questionário. Enfatizou que ter que atuar como professora nesse período de pandemia tem gerado

[41] Sofia: ansiedade, tensão (devido às incertezas) e muita preocupação. (Questionário respondido 18/01/21).

Na mesma perspectiva da professora Dulce, Sofia declara ser um *desafio* enorme trabalhar remotamente, já que não havia tido nenhuma experiência anterior nesta modalidade de ensino. Martins e Mill (2018, p. 127) destacam que para atuar nesse modo de ensino remoto, os docentes precisam adquirir “novos conhecimentos para dar conta dos desafios que a modalidade impõe”. Para Dulce e Sofia foi preciso aprender a lidar com as ferramentas rapidamente, tentando adequar as atividades às necessidades dos discentes.

[42] Sofia: Eu nunca havia trabalhado com aulas *online*/ensino remoto antes. O período de pandemia foi um processo de aprendizagem e experimentação, associado à preparação das atividades e realização das aulas remotas, foi tentativa e erro durante todas as atividades. Acredito que em tempos de pandemia, atuar como professor foi um desafio enorme, além das incertezas do contexto e todas as tensões sociais e políticas durante todo o período, os educadores tiveram pouco tempo para se apropriar do uso das ferramentas e para pensar práticas que fossem adequadas à realidade dos estudantes. (Narrativa escrita de 18/01/21).

Sofia reafirma o fato de estar vivendo um momento *tenso e incerto*, que aflige a todos nós. Parece-nos não ser possível sentir *tranquilidade* nesse contexto e atuar durante as aulas como se isso tudo, naquele momento, não nos atingisse, afinal nossas emoções estão intrinsecamente ligadas ao contexto que estamos vivendo (ARAGÃO, 2011a; BARCELOS, 2015). De acordo com a participante, a *ansiedade* por não saber o que vai acontecer também é outra emoção que a acometeu.

[43] Sofia: (...) então, a ansiedade e a tensão, elas vêm muito associadas ao fato de que a gente não sabe o que vai acontecer a seguir, então nós ... estamos dependentes de um sistema... (...) nem sempre eles nos informam as coisas de uma forma que a gente tem que se preparar, sabe?... Então, já é um contexto social que tá muito tenso. Você liga as notícias, você já fica mal... e aí você tem aquela questão de que... cara, o que eu vou fazer pro aluno tá ali comigo?... pra não ser um ano perdido?...que o meu trabalho não seja simplesmente, só um material pra inglês ver, sabe?... só tá ali porque tem que tá... como eu faço isso?... Então, isso acaba gerando na gente um mix de sentimentos que são mais negativos do que positivos porque você tá sempre muito tenso com a situação, você não sabe o que tá acontecendo, não sabe qual é a situação do seu aluno, não sabe o que ele tá passando. (...) então, eu recebi mensagens...ah, professora eu não vou participar porque eu perdi um familiar por causa da doença e aí...como é que você reage a isso? (Entrevista realizada em 07/03/21).

Ainda em relação às emoções que remetem ao ensino remoto, Sofia menciona *sentir medo* de que seu planejamento não dê certo, de se *frustrar* ao ver desinteresse por parte dos alunos, o que lhe causa um estado constante de *tensão*. Contudo, ao *receber elogios*, se *sente aliviada*.

[44] Sofia: (...) você acaba carregando pra aula esse medo de nada do que você planejou dar certo. Essa frustração de ver que, às vezes, você tá tentando, tentando e o aluno não responde. (...) mas de vez em quando eu recebo de um aluno... “olha professora, eu gostei muito do que você fez na aula hoje”. Isso já tira de mim um pouco de peso... (...) “ah, professora, eu adoro os joguinhos que a senhora coloca na plataforma...”, eu adoro fazer aqueles *quizzes* que você coloca...” ou, “eu adorei essa atividade”. Isso já me alivia um pouco porque eu tô sempre muito tensa. (Entrevista realizada em 07/03/21).

Entre outros problemas já apontados, algumas intercorrências que ocorreram durante as aulas *online* com relação à tecnologia também colaboraram para que o progresso em relação à produção oral fosse limitado. Acreditamos que estes vários fatores contraproducentes geraram nas professoras certa *preocupação e estresse*, além de *tensão*, como destacado por Sofia, frente



ao que se pode fazer para solucionar determinados problemas que são passíveis de ocorrer quando se depende exclusivamente da internet para que as aulas aconteçam.

[45] Dulce: (...) porque tem muito barulho externo. Ele ((o aluno)) tá lá assistindo a aula... a mãe tá gritando ((risos))... tem cachorro... tem tudo. Então, são muitos fatores que tornam esse tipo de trabalho muito difícil e não muito efetivo. (Entrevista realizada em 03/04/21).

[46] Sofia: (...) como é que vai funcionar isso aqui?... aí a gente testa as atividades em cinco, seis telefones diferentes do nosso grupo de trabalho pra ver se... se vai chegar nele ((o aluno)) tudo bem... e mesmo assim a gente não sabe se vai... porque sempre pode vir um problema... então isso tudo acaba gerando uma tensão grande na gente. (...) então assim, nem todos têm a... o domínio imediato de conseguir tirar o microfone do mudo pra falar, isso já atrapalha. E também os fatores que... externos à aula... o que está acontecendo na casa deles ((dos alunos)). De repente eles estão ali, mas tem um monte de barulho, um monte de interferência... um monte de coisa que também vai prejudicar esse desenvolvimento da oralidade. (Entrevista realizada em 07/03/21).

Outros contratemplos foram identificados nas observações e constam nas notas de campo. Durante a aula do dia 06/08/20, quando uma aluna saiu, a professora Dulce comentou que talvez tivesse sido por problemas na internet. Uma outra estudante teve problemas com o microfone e a professora pediu para que ela usasse o *chat*, impossibilitando, assim, que a mesma praticasse oralmente. Na aula do dia 20/08/20 ocorreram vários problemas de conexão. No dia 03/12/20, a docente realizou um ditado revendo tipos de filme e adjetivos relacionados a estes, cuja sonorização não estava boa, dificultando a compreensão dos alunos.

Com a professora Sofia não foi diferente. No dia 29/10/21 a docente tentou passar um vídeo cuja visualização foi impossibilitada por problemas. Neste mesmo dia, estavam ocorrendo falhas com o som, o que fez com que a professora saísse da aula para reconectar a internet. Já na aula do dia 05/11/20, a professora pede, algumas vezes, que os alunos repitam o que haviam dito, pois não foi possível compreender.

Assim, como as integrantes deste trabalho, concebemos que pelos mais diversos motivos, os aprendizes não tiveram momentos de interação comunicativa (MARCUSCHI, 2010; OXFORD, 1990) utilizando a língua-alvo durante as aulas síncronas que realmente possibilitassem um maior desenvolvimento da produção oral.

Deduzimos que toda essa situação deixa Dulce e Sofia *entristecidas*, pois apesar de toda dedicação, não conseguem promover o desenvolvimento da oralidade da forma como gostariam e que julgam ser possível ser feito durante o ensino presencial.

Na sequência pedimos que as docentes falassem um pouco sobre como se sentem tendo que produzir todas as atividades com vistas a desenvolver a produção oral de seus alunos durante esse período de pandemia. No item [10] do questionário consta a seguinte pergunta:

**Como você se sente para criar todas as atividades que executa com seus alunos, em particular as com foco no aprimoramento da produção oral?**

Dulce não revelou nenhum sentimento ao responder essa pergunta, embora já tenha mencionado no item anterior que perdeu o sono por ter dúvida em como seria o desenvolvimento da oralidade dos alunos e se eles realmente aprenderiam durante as aulas *online*. Ainda comentou que realizar o trabalho remoto tem sido  *muito difícil e exaustivo*, e que foi ainda mais no início. No questionário, a professora simplesmente comentou:

[47] Dulce: Procuo criar atividades que eles vão gostar, por isso, trabalho sempre com jogos nas minhas aulas ao vivo. (Questionário respondido em 07/03/21).

Vemos, a partir do que foi aqui mencionado, haver uma *preocupação* de Dulce em oferecer aos alunos um ambiente favorável e prazeroso durante as aulas síncronas, para que eles quisessem participar oralmente. Durante as observações e notas de campo, evidenciamos que a professora em todas as aulas realizou ao menos um jogo com a intenção de revisar conteúdo e estimular a atuação discente, além de outras atividades. A professora demonstra extrema *segurança* e preparo para conduzir todas as aulas.

Na entrevista, a participante Dulce nos disse que inicialmente ficou *desesperada*, pois teve que estudar muito para aprender a usar as ferramentas e a compreender como trabalhar remotamente, para que pudesse atender às expectativas dos estudantes. Agora, entretanto, se sente *mais tranquila* e não está *ansiosa*. Contudo, *sente-se esgotada*, pois o trabalho é interminável.

[48] Dulce: No início eu fiquei mais desesperada porque eu não:: conhecia as ferramentas, e aí eu tive que estudar muito... é:: desconstruir muita coisa, pra entender como funcionava o ensino remoto. (...) Hoje, eu já estou bem mais tranquila... não tô ansiosa em relação a nada porque a gente vai se acostumando e vai aprendendo. (...) você está cem por cento na frente do computador... isso causa muito desgaste físico e mental... tem hora que você não aguenta mais ver nada. (Entrevista realizada em 03/04/21).

Comungando com o exposto por Dulce, Sofia revela *se preocupar* em atender às necessidades dos discentes buscando, através das atividades que realizou, estimular a participação oral. A professora ainda se diz *desafiada*, visto não poder atuar da mesma forma como fazia no ensino presencial.

[49] Sofia: Procuo criar atividades que permitam que o aluno consiga compreender o assunto proposto, ao mesmo tempo que ele se sinta encorajado a realizar todas as atividades. Me sinto desafiada porque tenho sempre que lembrar que tanto o conteúdo, quanto vocabulário foram simplificados ao máximo, para que o aluno possa compreender o material com ou sem aulas ao vivo (uma vez que a participação é voluntária). (Questionário respondido 18/01/21).

[50] Sofia: Uma das primeiras reflexões que fiz foi acerca do acesso dos alunos aos equipamentos. A princípio, elaborei atividades mais complexas e que demandaram *download* de aplicativos, além de ter utilizado a mesma linguagem das aulas presenciais, percebi que os alunos tiveram muitas dificuldades em realizar as primeiras tarefas e mesmo em utilizar as ferramentas. Após esse primeiro choque de realidade, cheguei à conclusão que para que os alunos não se assustassem com as aulas remotas mais ainda, era preciso repensar a minha prática e passei a utilizar recursos mais simples, que não demandassem *download*, cadastro... (Narrativa escrita de 18/01/21).

Promover as aulas *online* não era obrigatório para as docentes, assim como não era para os alunos frequentá-las. Posto isto, na parte de questionamentos iniciais mais relacionados às turmas, perguntamos às participantes no item [4], **por qual motivo você resolveu realizar aulas *online* com seus alunos e não somente enviar atividades escritas?**

Dulce e Sofia demonstraram *seu desejo* em manter o contato com os estudantes durante as aulas remotas, mesmo não sendo isso uma imposição, pois teriam a oportunidade de interagir com eles. Dulce ainda destaca que agindo assim demonstraria sua *afetividade* em relação aos alunos neste tipo de ensino que distancia as pessoas, como pontuado abaixo.

[51] Dulce: Primeiramente porque acredito que é importante o contato direto deles comigo. A afetividade do professor nesta forma de ensino tão impessoal pode deixar os alunos mais seguros e confortáveis. Em segundo lugar, com as aulas ao vivo posso trabalhar com eles pronúncia, posso fazer perguntas pessoais relacionadas ao conteúdo estudado por meio de *slides*, o que gera a chance de eles estarem, mesmo que de uma forma não espontânea, se expressando oralmente. De igual forma, posso sanar algumas dúvidas acerca do que estão estudando (acredito que com este contato com o professor, eles sanam as dúvidas mais facilmente, pois há a possibilidade de dar vários exemplos até que a questão seja elucidada. (Questionário respondido em 07/03/21).

[52] Sofia: Para que eu pudesse manter contato com os alunos e aproximá-los da escola, mesmo que remotamente, além disso, as aulas abriram a possibilidade para interação, explicação do conteúdo ao vivo e esclarecimento de dúvidas. (Questionário respondido 18/01/21).

Observamos que as professoras continuam *motivadas* a executar um trabalho produtivo e de qualidade. Mesmo frente ao ensino remoto, vão buscando adequar as atividades de modo a atender às expectativas e preferências discentes (PHIPPS; BORG, 2009) para que estes se sintam instigados a participar. Vemos que as emoções que emergiram nesse contexto de pandemia têm direcionado a forma de agir e se relacionar de Dulce e Sofia com seus alunos (SOUZA; ARAGÃO, 2017).

#### 4.1.4 *Emoções de Dulce e Sofia quanto ao desenvolvimento da produção oral apresentado pelos alunos após um ano de ensino remoto*

Muito do sentir das professoras Dulce e Sofia em relação ao desenvolvimento da produção oral de seus alunos já foi mencionado até aqui. Todavia, acresceremos mais alguns de seus relatos visto acreditarmos que, mais do que nunca, ensinar línguas nesse momento, significa, conforme nos revela Mastrella de Andrade (2011), estar envolvido no mundo dos afetos e emoções.

No item [8] do questionário fizemos a seguinte indagação às participantes desta pesquisa: **Como você se sente promovendo a oralidade por meio do ensino remoto?**

Dulce revela *não ser capaz de opinar*, contudo notamos seu *comprometimento* com o fazer docente quando esta relata estar fazendo o máximo para ofertar aos discentes momentos de prática oral, mesmo diante deste contexto de pandemia em que trabalhar remotamente não tem sido nada fácil e, segundo a mesma, *desgastante*.

[53] Dulce: Não tenho nenhuma opinião a esse respeito. Tenho feito o que é possível diante das condições que me são apresentadas. (Questionário respondido em 07/03/21).

[54] Dulce: (...) O trabalho da oralidade nessas aulas *online* foi muito difícil e tá sendo ainda muito difícil. (Entrevista realizada em 03/04/21).

[55] Dulce: (...) não tenho mais expectativas... o que eles produzirem tá bom. Vamos ver o que vai dar... vou auxiliar no que posso... agora é muito desgastante... é:: porque você trabalha o triplo. (Entrevista realizada em 03/04/21).

Apesar de Dulce não ter mencionado seus sentimentos nessa parte do questionário, vemos a revelação de seu sentir em vários trechos da entrevista. Suas palavras denotam um sentimento de *descrença* em relação ao ensino remoto e, provavelmente, ao desenvolvimento oral apresentado pelos alunos, principalmente se comparado ao que seria possível de ser alcançado pelos mesmos durante o ensino presencial. Vale ressaltar que isso nada tem a ver com sua atuação que, na nossa percepção, sempre foi muito *consciente* e *responsável* quanto à necessidade de impulsionar os alunos no aprendizado da língua inglesa. Nas palavras de Dulce, houve um prejuízo da desenvoltura oral dos aprendizes por não ter sido possível trabalhar suficientemente para suprir esta demanda.

[56] Dulce: (...) mas essa parte da oralidade, eu sinto que ficou mu::ito aquém do que poderia. (...) o máximo que a gente conseguiu trabalhar foi pronúncia... foi respostas pessoais... coisas muito simples. (Entrevista realizada em 03/04/21).

Retomamos as palavras marcantes de Dulce no fragmento [37]. Para ela, apesar de tantos anos de prática, trabalhar remotamente tem sido um dos maiores *desafios* de sua carreira. No trecho [39], enfatizou ter várias dúvidas quanto ao fazer pedagógico, levando-a inclusive a perder noites de sono. Sofia, no trecho [42], declarou que trabalhar neste contexto tem sido tentativa e erro, além de *desafiador e tenso*. Igualmente à Dulce, Sofia transpassa seu *esforço* incansável em trabalhar a produção oral, mesmo que limitadamente em ocasião dos reveses do momento.

[57] Sofia: É desafiador, dado o contexto e as dificuldades que o ensino remoto apresenta, procurei ao máximo fazer com que os alunos aprendessem ao menos a pronúncia do vocabulário alvo durante as aulas. (Questionário respondido 18/01/21).

No desenrolar das atividades orais realizadas nas aulas síncronas, como consta nas observações com notas de campo, Dulce e Sofia criaram várias oportunidades para que os discentes estivessem em contato com a língua inglesa, o que será esmiuçado na próxima seção. As professoras sempre foram *cautelosas* ao solicitar a participação dos estudantes para que ninguém ficasse sem participar ou que uns participassem bem mais que os outros, pois segundo (UR, 2009), isso é algo passível de acontecer durante as atividades de produção oral.

As duas colaboradoras de nossa pesquisa já tinham pontuado que os alunos que se empenharam, apresentaram progresso, visto terem mantido a mesma postura de estudar, como faziam no ensino presencial, como indicado por Dulce, por exemplo, no excerto [28], e por Sofia no trecho [25]. Acreditamos que apesar de nem todos os alunos terem avançado conforme o *desejado* pelas professoras, estas aparentam estar *satisfeitas* com o trabalho que se propuseram a executar. As participantes asseveram que alguns alunos se destacaram mais, pois foram autônomos na busca por conhecimento.

[58] Dulce: (...) mas os que se empenharam tiveram muito progresso, mas por conta própria mesmo, porque as aulas eram rápidas em relação às aulas presenciais. (...) Então, você tem que dar assistência a todos e permitir que todos falem, todos respondam... leva muito tempo e acaba que você não tem muito como desenvolver muito a parte oral porque ele vai responder duas perguntas... e vai pronunciar ali com você alguma coisa... mas são muitos alunos juntos. (Entrevista realizada em 03/04/21).

[59] Sofia: Dentro das possibilidades, eu acredito que pra quem participou foi proveitoso. (Entrevista realizada em 07/03/21).

[60] Sofia: Bom... é, na verdade o rendimento deles tá bem:: variado... porque primeiramente, nem todos os alunos participaram desses encontros síncronos... então aí já tem uma disparidade. Em relação ao aproveitamento, interação, o uso da língua... e tudo mais... E com relação àqueles que participaram efetivamente dos encontros, que não faltaram, que realizaram todas as atividades... é uma parte deles teve bom rendimento. (Entrevista realizada em 07/03/21).

Ensinar remotamente tem a vantagem de poder acontecer em qualquer lugar e a qualquer momento (MARTINS; MILL, 2018). Contudo, assim como as integrantes deste trabalho, não acreditamos ser possível, mesmo com a utilização das mais diversas ferramentas, propiciar aos aprendizes momentos de conversação e troca, como os que ocorrem quando os alunos estão frente a frente na sala de aula presencial (PAIVA, 2018).

Como concebemos que as emoções das professoras e dos alunos estão muito entrelaçadas, continuamos averiguando que fatores emocionais poderiam influir no agir dos discentes durante as aulas realizadas remotamente, na visão docente, com a seguinte indagação no item [11] do questionário: **Na sua opinião, que fatores emocionais podem influenciar a atuação oral dos aprendizes durante as aulas remotas?**

Diante de tal questionamento, as docentes expuseram que certos fatores emocionais dificultaram a participação oral dos alunos, provavelmente comprometendo, assim, sua aprendizagem (ARNOLD; BROWN, 2000).

Para Dulce, a *timidez* é um fator que faz com que os aprendizes sejam omissos em participar oralmente durante as aulas. Os outros, que sempre participaram durante as aulas presenciais, provavelmente por serem mais *extrovertidos*, continuaram agindo do mesmo modo.

[61] Dulce: Pela experiência que venho tendo, eles mantêm os mesmos perfis de quando estão nas aulas presenciais. Os que são participativos, continuam a participar. Os que são tímidos, se recusam a responder qualquer coisa durante as aulas. Por mais que tente tornar o ambiente mais favorável possível para a atuação oral, eles vão sempre agir de igual forma. (Questionário respondido em 07/03/21).

Um outro fator que possivelmente está relacionado à *timidez* dos alunos é o fato dos mesmos não abrirem as câmeras em nenhum momento durante as aulas síncronas. Além da timidez, pensamos ter havido também a *preocupação* com o sigilo de imagem e privacidade.

[62] Dulce: Para dificultar ainda mais a situação, os alunos participantes da aula sempre se recusavam a abrir suas câmeras e mostrar seus rostos, o que deixa tudo muito pessoal e mecânico. (Narrativa escrita de 22/03/21).

Sofia também comentou, no excerto [20], sobre o fato dos alunos não aparecerem na câmera durante as aulas e ressaltou que nem pedia isso deles. Afirmou que, assim como no ensino presencial, os alunos se sentiam *envergonhados* para falar, ainda mais pelo fato de ter que falar para amigos que não viam e para uma câmera. A mesma acrescentou que os alunos e, em especial os mais novos, se sentiam *ansiosos, temerosos e preocupados* de não serem capazes de realizar todas as tarefas e entregá-las na data previamente estabelecida.

[63] Sofia: (...) principalmente as crianças... porque na manhã os alunos são um pouquinho menores né... e eu tô trabalhando com o ciclo um<sup>31</sup>. Então, eu sinto que eles ficam muito ansiosos em relação a isso... em relação à quantidade enorme de atividades... ou tem medo de não conseguir fazer... ou então ficam preocupados por não mandarem a tempo. Enfim, aqueles que estão realizando de fato as tarefas... sabe? (Entrevista realizada em 07/03/21).

Apesar das dificuldades em se trabalhar a oralidade no cenário de ensino remoto, como apontado por Dulce (cf. excerto [54]), e continuar sendo desafiador desenvolver tal habilidade, conforme exposto por Sofia (cf. excerto [57]), cremos que para os alunos que conseguiram participar dos encontros síncronos, de algum modo, foi produtivo. O turbilhão de emoções vivenciadas pelas docentes, como a descrença, a falta de expectativas frente aos resultados orais apresentados pelos discentes, nos faz crer, como assegura Barcelos (2020), que tais emoções também nos auxiliam indicando para onde devemos direcionar nosso olhar, ou seja, o que pode ser feito futuramente a partir das experiências que vão sendo vivenciadas. Tal constatação pode ser comprovada com o dizer de Sofia no excerto [25] e de Dulce no excerto [23], em que as mesmas revelam estarem pensando como será preciso agir quando o ensino presencial for retomado.

A frustração de não ter avançado como desejado provavelmente também assolou os discentes que tinham a expectativa de conseguir, cada dia mais, serem capazes de se expressar na língua-alvo (UR, 2009).

## **4.2 Ações das professoras Dulce e Sofia para fomentar o desenvolvimento da produção oral dos seus alunos**

Esta seção é composta de duas subseções. Na primeira, a 4.2.1, tratamos da segunda pergunta de pesquisa que direcionou nosso estudo. Na seguinte, a 4.2.2, apresentamos algumas das atividades desenvolvidas com foco na oralidade durante as aulas síncronas, pois julgamos que, assim, vários apontamentos feitos ao longo do trabalho pelas docentes e também a partir das aulas observadas e das notas de campo tornam-se mais claros.

### **4.2.1 Ações das docentes Dulce e Sofia**

Nesta parte, buscamos elucidar a segunda pergunta de pesquisa que foi: **Quais ações dessas professoras podem vir a promover o desenvolvimento da produção oral de seus alunos durante aulas remotas?**

---

<sup>31</sup> O ciclo um corresponde aos dois anos iniciais que recebem as siglas 1A, 1B, 1C e 1D, conforme mencionado no contexto de pesquisa (vide seção 3.2).

Creemos que as crenças nos impulsionam na maneira como moldamos as tarefas que buscamos executar (PAJARES,1992) bem como as nossas emoções, conforme salientam Souza e Aragão (2017). Sendo assim, destacamos nesta seção as ações que as integrantes deste trabalho realizaram com vistas a desenvolver a produção oral dos alunos durante as aulas realizadas remotamente, além de algumas ações, que as mesmas acreditam ser necessárias que os discentes executem para que o aprimoramento da oralidade seja passível de acontecer.

Fizemos um questionamento no item [12] do questionário que foi: **Que ações você busca desenvolver durante as aulas *online* visando maior participação oral dos estudantes?**

As aulas eram realizadas basicamente para revisão, como mencionado por Dulce no excerto [34] e Sofia no trecho [26]. A docente Dulce, como já havia mencionado no fragmento [47], disse ter buscado criar atividades que fossem do interesse dos alunos para que eles quisessem participar, por isso trabalhou com jogos em todas as aulas. Nos trechos [8] e [9], a mesma acresce ter solicitado a repetição do vocabulário estudado para que esses praticassem a pronúncia. Além disso, no material que os estudantes acessavam disponível na plataforma, que eram postados anteriormente à realização das aulas síncronas, continha atividades escritas e explicações diversas, como vocabulário e aspectos gramaticais através de *slides*. Em vários desses *slides* os alunos já ouviam a pronúncia das palavras, assim como nos exercícios de compreensão oral que executavam antes dos encontros *online*.

[64] Dulce: Tornar as atividades atraentes para eles. Eles adoram jogos, então me valho disso para que eles tenham algum interesse em participar. (Questionário respondido em 07/03/21).

[65] Dulce: (...) e aí com os jogos eles adoram... eles são super competitivos e:: com atividades lúdicas, em geral, eles sentem prazer em participar. Por isso eu optei por esse caminho. (Entrevista realizada em 03/04/21).

[66] Dulce: (...) a gente nos *slides* que são postados, a gente coloca pronúncia... faz muito trabalho de *listening* também. Então, isso ajuda muito a questão da oralidade quando eles vêm pra aula ao vivo... então ele já traz isso... a gente só buscava checar se tava:: tudo sendo pronunciado direito... ou se eles estavam respondendo às perguntas relacionadas ao tema de maneira correta. (Entrevista realizada em 03/04/21).

Sofia se alinhava à Dulce no agir. Postava as atividades na plataforma para que os aprendizes as fizessem previamente e utilizava o tempo de aula *online* para praticar a pronúncia e reforçar alguns tópicos que vinham estudando. Por vezes, pedia que os alunos gravassem áudios, pois nem sempre eles querem aparecer em vídeos.



[67] Sofia: Prática e repetição de vocabulário, uso de jogos e atividades que permitam o uso da oralidade, gravação e áudios sobre o tema trabalhado, mas nada muito sofisticado, uma vez que as ferramentas propostas devem ser o mais acessível possível, sem uso de *login/downloads*, pois nem todos os alunos possuem equipamento adequado e isso pode desmotivá-los a continuar realizando as atividades. (Questionário respondido em 18/01/21).

[68] Sofia: Eu entro no final da semana com eles ao vivo porque no começo da semana eles já têm acesso ao tema da aula... então eles podem estudar... é:: antecipadamente o que eu vou trabalhar na quinta-feira com eles. Eles podem fazer atividades relacionadas a isso... e eles já vem mais preparados pro encontro ao vivo. (Entrevista realizada em 07/03/21).

Na narrativa [50], Sofia já havia descrito que procurou usar ferramentas mais simples e que pudessem ser usadas no celular, sem necessidade de cadastro ou *download*. No trecho [10] da entrevista, a participante revelou que seu maior objetivo, durante as aulas remotas, foi que os alunos conseguissem compreender e pronunciar o vocabulário estudado. Assim como salientado no estudo de Aragão, Paiva e Gomes Junior (2017), acreditamos que o uso de ferramentas digitais nas aulas *online* com vistas a desenvolver a produção oral é um fator positivo. Na mesma direção, Sofia destaca que

[69] Sofia: Um aspecto que eu acho positivo é o uso dessas ferramentas tecnológicas, que a gente não tende a fazer uso na sala de aula presencialmente. Então, eu acho que esses recursos, quando bem utilizados, acabam deixando a aula mais interessante para os meninos. Eu trabalhei muito com o *Jamboard*, que é um quadro do *google*... e eu percebia que os meninos gostavam muito de colaborar e participar ali. Então, eu acho que isso é um ponto positivo. (Entrevista realizada em 07/03/21).

Reforçando a questão de praticar pronúncia no decorrer das aulas, fizemos no item [14] a seguinte pergunta: **Quando os alunos cometem um erro de pronúncia e/ou gramatical, em que momento você os corrige?**

Ao ensinar uma língua estrangeira, os docentes se deparam com a dificuldade em lidar com os erros discentes (FIGUEIREDO, 2015 *apud* VÁSQUEZ ROCÍO, 2019, p. 85). Durante as observações, notamos que as professoras corrigiam os alunos de forma um pouco diferenciada. Dulce corrigia os alunos imediatamente após estes cometerem um erro e pedia que eles sempre repetissem a forma correta. Já Sofia pronunciava corretamente as palavras que os alunos não conseguiam reproduzir, logo após a fala deles, sem solicitar que eles as repetissem novamente. Reforçando a correção de forma geral, geralmente ao final dos alunos terem praticado tudo, ela pronunciava tudo novamente, revisando o vocabulário ou alguma frase, pergunta, trabalhados no dia ofertando mais um momento para que os alunos ouvissem a pronúncia correta. Consideramos as duas formas de correção válidas, pois os alunos conseguem

perceber onde tiveram um desvio na pronúncia e/ou gramatical. Nos próximos trechos, Dulce e Sofia falam um pouco sobre quando e como os corrigia.

[70] Dulce: Sempre. Não deixo passar, pois não haverá outro momento para esta correção, uma vez que não tenho garantias de que aquele aluno poderá estar na próxima aula ao vivo. (Questionário respondido em 07/03/21).

[71] Sofia: Procuo corrigi-los no momento em que percebo o erro, mas também anoto e envio o *feedback* individualmente. (Questionário respondido em 18/01/21).

Assim como no questionário, a participante Dulce, nos excertos [7] e [17], tinha descrito fazer tudo que era possível para que os alunos pronunciassem as palavras corretamente. Durante as aulas, elas os corrigiam, pedia que eles treinassem e pronunciassem novamente. Sofia comentou que pedia aos alunos para que repetissem para treinar a pronúncia, tendo, assim, contato com a língua, como mencionado no excerto [11]. Vale destacar que ambas as docentes sempre elogiavam a participação e esforço dos estudantes.

Um outro aspecto que procuramos identificar foi se os alunos usavam a língua-alvo durante as aulas, ao fazer a seguinte afirmação no item [15] do questionário: **Sempre insisto para que os estudantes usem a língua inglesa durante as aulas *online* e evitem usar a língua.**

Dulce nos revelou *concordar totalmente* sem acrescentar maiores detalhes, enquanto Sofia disse *discordar* e explicou o porquê.

[72] Sofia: Eu faço isso presencialmente, mas durante as aulas remotas percebi que utilizar apenas a língua estrangeira seria mais uma barreira para o aproveitamento das aulas, do que, de fato, auxiliar no processo de aquisição. Nas aulas presenciais, podemos fazer uso de linguagem corporal, desenhos, e outros elementos que dispensam o uso da tradução. Nas aulas remotas, temos o quadro *online* e a câmera, então não podemos utilizar de outros meios para comunicação. (Questionário respondido em 18/01/21).

Observamos nas aulas e também relatamos nas notas de campo que Dulce mantém a mesma postura utilizada nas aulas presenciais. Insiste, a todo momento, para que os alunos falem inglês, mesmo de forma sutil e brincalhona. Quando eles mencionam algo na língua materna, ela explica como dizer em inglês e solicita que eles repitam para praticar. Já Sofia não cobra que eles falem inglês o tempo todo. Responde o que os alunos querem saber e continua a aula falando em inglês. Raros são os instantes em que as professoras falam na língua materna e ambas se mostraram totalmente confiantes e capazes de conduzir a aula na língua estrangeira. Na nossa visão, agindo desse modo, Dulce e Sofia oportunizam aos aprendizes maior contato com a língua inglesa (ALMEIDA FILHO, 2011) e contribuem para que esses, gradativamente,

desenvolvam a produção oral e sejam capazes de, no contexto em que estão imersos, alcançar a comunicação (FEIJÓ; MUKAI, 2014).

Buscando compreender as ações das professoras dentro de seu contexto atual de atuação (BARCELOS, 2001) e acreditando que para que o ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira tenha sucesso faz-se necessário que professores e alunos estejam em sintonia no seu pensar e agir (FEIJÓ; MUKAI, 2014), perguntamos no item [13] do questionário: **Para que os alunos melhorem o desempenho oral, como você espera que eles ajam durante as aulas remotas?**

Dulce e Sofia mencionaram a importância de que os alunos aproveitem o momento da aula remota para praticar oralmente, participando das atividades propostas.

[73] Dulce: Eles precisam participar, respondendo às perguntas feitas e eles precisam se esforçar para usar o idioma alvo. (Questionário respondido em 07/03/21).

[74] Sofia: Nesse momento, espero que os alunos participem das atividades e realizem as tarefas propostas, tanto na plataforma, quanto nas aulas ao vivo. (Questionário respondido em 18/01/21).

As docentes Dulce, no fragmento [66], e Sofia no [68], já haviam declarado que antes das aulas síncronas acontecerem, os alunos tomavam conhecimento do assunto que seria abordado previamente, pois eram postados *slides* explicativos e atividades escritas e de compreensão oral sempre nos dias de aula deles a fim de que estudassem e praticassem. Dessa forma, cremos que os alunos que faziam todas as atividades chegavam às aulas *online* mais confiantes, podendo, assim, ser mais participativos.

[75] Dulce: (...) você tem que postar uma ((atividade)) por aula. (...) Se eu posto o *slide*, depois eu já tenho que postar uma atividade referente àquele *slide*... e aí na outra aula eu tenho que postar mais atividades. Os *posts* são diários. (Entrevista realizada em 03/04/21).

[76] Sofia: (...) então, segundo a:: os documentos que estão regendo nosso ensino remoto... a postagem, ela tem que ser semanal, no mínimo semanal. Eu opto por postar sempre nos dias e horários das aulas porque cria uma ideia de rotina para o aluno... Então, ele sabe que se ele tem aula segunda e quarta às oito e meia da manhã, ele sabe que toda segunda e toda quarta-feira, ele tem atividade lá às oito e meia da manhã. Ele precisa necessariamente fazer às oito e meia da manhã?... não. Eu sempre deixo isso muito claro pra eles... mas:: ele sabe que vai estar postado ali. (Entrevista realizada em 07/03/21).

Sintetizamos as ações que as docentes buscaram realizar com a intenção de propiciar o aprimoramento oral discente. Tanto Dulce como Sofia fizeram uso dos dispositivos tecnológicos em prol da produção e difusão de conhecimentos e informações (BEVORT; BELLONI, 2009). Durante as aulas síncronas, as integrantes deste trabalho aproveitavam para

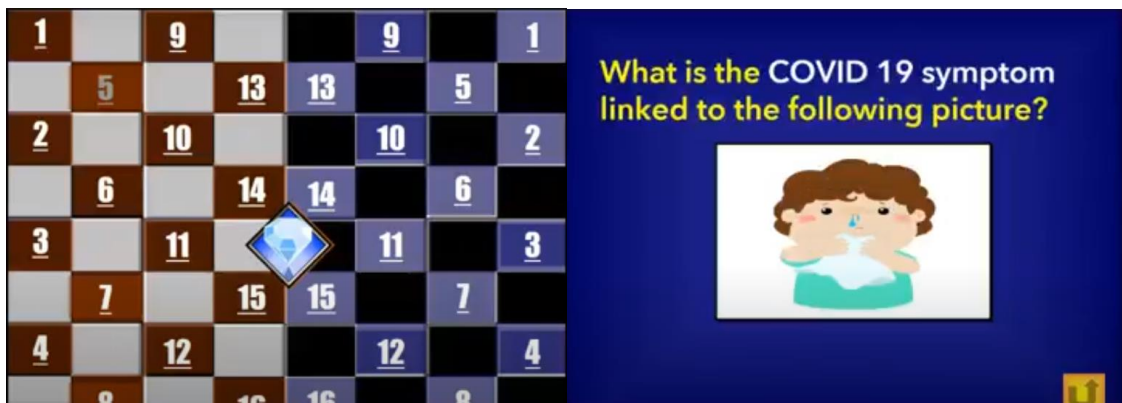
realizar revisões; trabalhar pronúncia, principalmente através da repetição de vocabulário; executar atividades que fossem atrativas aos alunos, a exemplo dos jogos; falavam inglês a maior parte do tempo; corrigiam os alunos, os auxiliando em tudo que fosse necessário; postaram atividades na plataforma para que os alunos já tivessem contato com o conteúdo a ser trabalhado anteriormente à realização das aulas *online* e sempre estimulavam a participação dos estudantes.

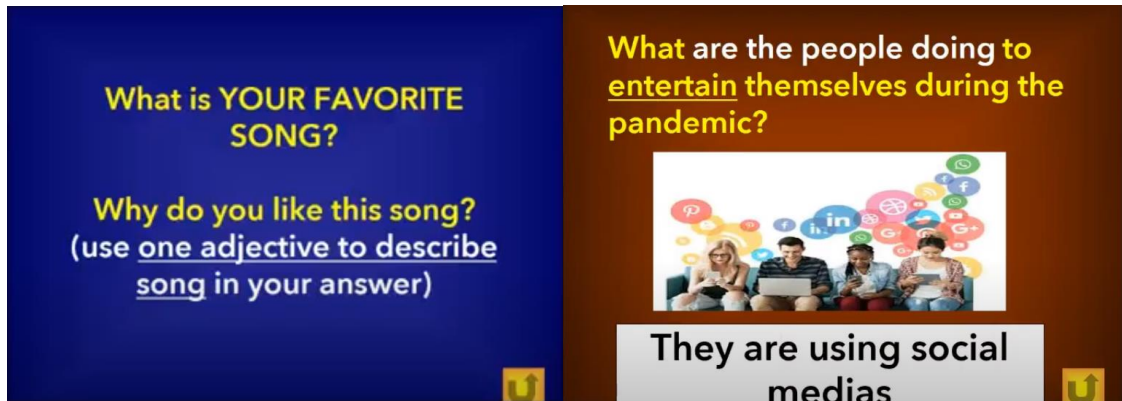
#### 4.2.2 *Amostra de atividades propostas pelas participantes de pesquisa com foco na oralidade.*

Passamos a expor algumas das atividades com foco na oralidade realizadas com os alunos durante as aulas síncronas para ilustrar como as professoras procediam e para compreender melhor como os discentes participavam. Julgamos que, assim, vários dos comentários tecidos acerca destas atividades serão clarificados.

Dulce, na aula do dia 20/08/20, levou para a aula remota um jogo composto por dois quadros, um marrom e outro azul com vários números. Metade dos alunos ficaram com um quadro e metade com o outro. Os alunos escolhiam um número e tinham que responder o item que ali continha. Após a resposta, a professora projetava a alternativa correta, conforme demonstrado na última gravura. A docente explicou que o vencedor seria o aluno que encontrasse primeiro o diamante, contudo fez o jogo até o final para que os alunos pudessem praticar. O jogo continha itens que revisaram entretenimento na pandemia, prevenção contra a COVID-19, partes do corpo e órgãos, preferência musical e presente contínuo, como demonstramos com os *slides* na sequência.

Figura 1 - Jogo de revisão

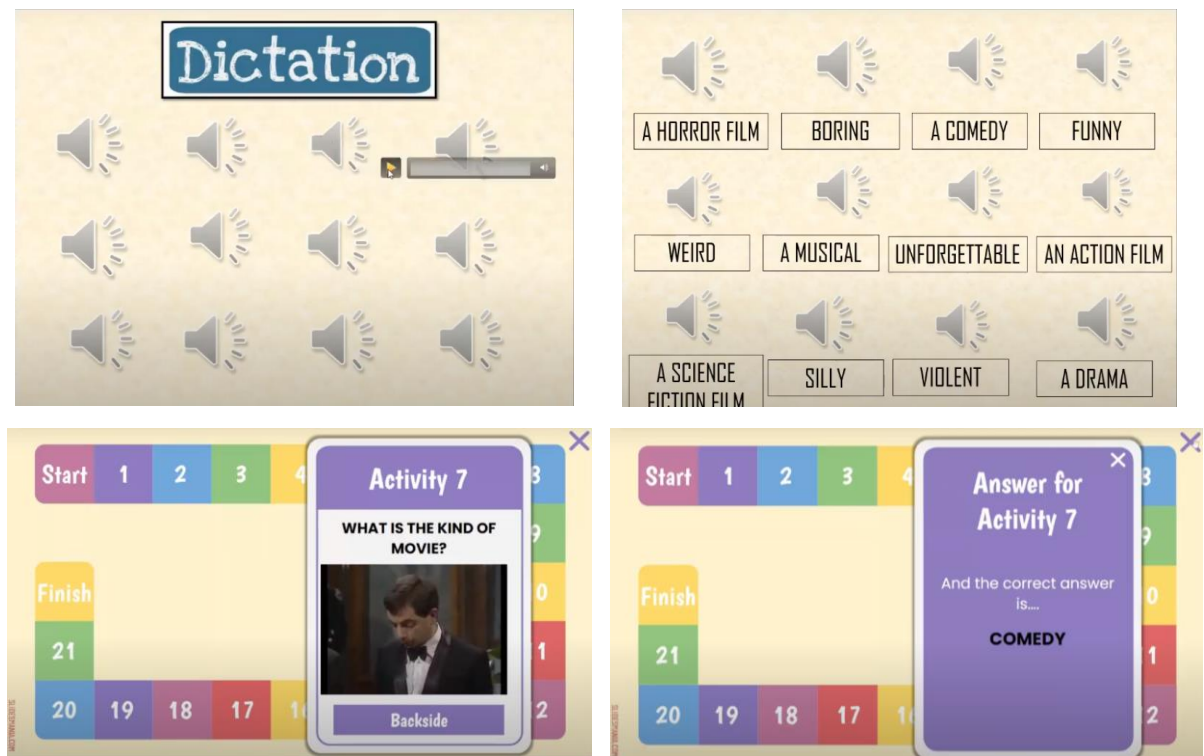




Fonte: Figura de nossa autoria com base no material utilizado pela participante Dulce.

Na aula do dia 03/12/20, a mesma efetua um ditado com doze itens concernentes a filmes. Os alunos ouvem o áudio inúmeras vezes para que escrevam o que está sendo falado. Dulce seleciona alunos individualmente para que revelem o que escreveram. Após a conclusão, todos repetem as palavras ou frases do ditado e a professora reforça a pronúncia de alguns vocábulos como: *unforgettable*, *weird*, *horror film*... Na atividade seguinte, realiza um jogo que continua fazendo alusão a filmes. Vários trechos de filmes são passados para que os discentes identifiquem o tipo de filme, como o aqui utilizado que é uma *comedy*.

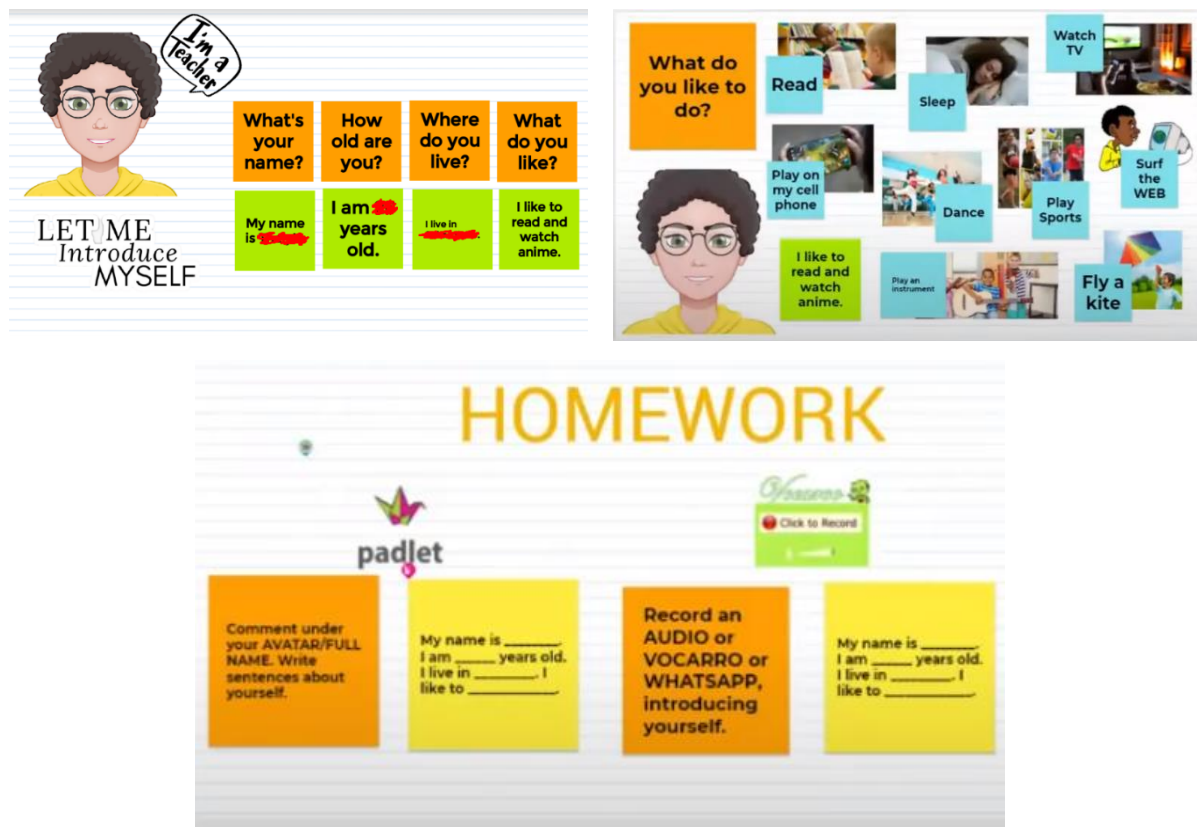
Figura 2 - Ditado e jogo de revisão



Fonte: Figura de nossa autoria com base no material utilizado pela participante Dulce.

Sofia, na aula do dia 05/11/20, revisou informações pessoais como: nome, idade, local em que mora e o que gosta de fazer<sup>32</sup>. A integrante deste trabalho dava exemplos e em seguida solicitava a todos os alunos que respondessem oralmente com suas informações. Na sequência, auxiliou os alunos para que entrassem no *Jamboard* (quadro interativo desenvolvido pelo *Google*) para escrever as respostas que deram oralmente. Pediu que os alunos adicionem essas informações no avatar que haviam confeccionado anteriormente no *padlet* (ferramenta de criação de murais disponível no *Google Play*) e as envie. Para praticar a oralidade, ainda solicitou que os alunos gravassem e enviassem as frases escritas pelo *WhatsApp* ou *Vocaroo* (site que grava e envia mensagens).

Figura 3 - Revisando informações pessoais



Fonte: Figura de nossa autoria com base no material utilizado pela participante Sofia.

Na aula do dia 12/11/20, as atividades que a professora Sofia propôs continuavam na temática de filmes. A mesma inicia a aula questionando qual o filme favorito dos alunos. Na sequência, pede que usem o *Jamboard* para digitar a resposta que haviam dado oralmente.

<sup>32</sup> As informações que constavam na primeira gravura foram apagadas para evitar possível identificação de quem as escreveu.

Segue projetando 8 palavras que estão relacionadas a filmes e que os aprendizes já haviam estudado anteriormente nas atividades postadas na plataforma. Os alunos precisam ligar as palavras às definições, como por exemplo: *The preview of a film movie = TRAILER*. No momento seguinte, reforça o significado das palavras que apareceram na atividade como: *dubbed, sequel*, entre outras. Em seguida, pede que todos os estudantes pratiquem a pronúncia, fazendo o seguinte questionamento: *How do you say “dublado” in English?*

Figura 4 - Atividade sobre filmes



Fonte: Figura de nossa autoria com base no material utilizado pela participante Sofia.

Nesta seção, nos propusemos a apresentar algumas das atividades com foco na oralidade empreendidas por Dulce e Sofia. Acreditamos que a crença inicial em relação à complexidade em se usar as ferramentas digitais foi modificada (GABILLON, 2012; PAJARES, 1992). A partir das atividades mencionadas, além daquelas expostas nas notas de campo, é perceptível o domínio da tecnologia que possibilita a produção diversificada de materiais pelas docentes. Infelizmente, nem todos os discentes tiveram a oportunidade de participar destas aulas síncronas por não terem garantido o acesso às inovações tecnológicas de forma igualitária (BEVORT; BELLONI, 2009) pelas instituições competentes.

### 4.3 Relação entre crenças, emoções e ações das docentes Dulce e Sofia

Finalmente, nesta última parte da análise de dados, nos detivemos em responder à terceira pergunta de pesquisa, que foi: **Qual a relação entre as crenças, emoções e ações dessas professoras de inglês quanto ao desenvolvimento da produção oral de seus alunos face à realização de aulas remotas?** Para tanto, apresentamos a relação entre algumas das crenças, emoções e ações que foram identificadas e condensadas no quadro 03, tendo como apoio as informações que nos foram apresentadas. Pontuamos que, como nem sempre as professoras nomearam suas emoções, as descreveremos como emoções declaradas ou inferidas.

Quadro 3 - Crenças, emoções e ações da Professora Dulce

Crenças	Emoções Declaradas (D) ou Inferidas (I)	Ações
Aprender a usar as ferramentas digitais em um curto espaço de tempo não foi fácil.	(D) Inicialmente ficou ansiosa e desesperada. Agora se sente mais tranquila.	Executa as atividades programadas durante as aulas remotas com desenvoltura e domínio das ferramentas.
Não se pode ter qualquer expectativa de que ocorra desenvolvimento oral dos alunos enquanto o ensino remoto perdurar.	(D) Falta de expectativas. (I) Frustração.	Revisa conteúdo e trabalha um pouco a pronúncia.
A parte da oralidade ficou aquém do que poderia.	(I) Comprometimento em continuar realizando as aulas <i>online</i> . (I) Descrença quanto aos resultados que os alunos apresentarão.	Trabalha coisas simples como respostas pessoais e pronúncia.
Não tem como trabalhar a oralidade do mesmo modo que se trabalharia se o ensino fosse presencial.	(D) Falta de expectativa, pois os momentos de prática são limitados. (I) Descrença quanto ao que pode ser feito para a promoção da oralidade enquanto o ensino remoto perdurar.	Corrige os alunos, usa a língua inglesa durante as aulas, promove interação majoritariamente entre professor-aluno.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 4 - Crenças, emoções e ações da Professora Sofia

Crenças	Emoções Declaradas(D) ou Inferidas(I)	Ações
Lidar com as ferramentas digitais foi um processo de aprendizagem e experimentação.	(D) Ansiedade, tensão e preocupação.	Realiza atividades orais <i>online</i> diversificadas e com maestria.
Suas expectativas quanto ao desenvolvimento oral dos estudantes foram reduzidas.	(D) Medo e frustração que são atenuados com os elogios dos alunos. (D) Redução das expectativas.	Realiza revisões e trabalha itens bem simples.



Acredita que a oralidade ficou prejudicada.	(D) Se sente desafiada. (I) Comprometimento em fazer o máximo para atender as necessidades dos aprendizes. (I) Descrença quanto ao rendimento oral que os alunos apresentarão.	Trabalha com pronúncia e também compreensão de vocabulário.
Nas aulas remotas, a compreensão dos alunos é menor do que nas aulas presenciais; as aulas são centradas no professor; as interações limitadas e poucas são as oportunidades de conversação.	(D) Sente-se desafiada. (D) Tensão. (I) Comprometimento e esforço em promover a oralidade dentro do que é possível fazer.	Pratica a repetição de vocabulário, realiza jogos e solicita que os alunos gravem áudios, realiza correções, usa a língua-alvo durante as aulas.

Fonte: Elaborado pela autora.

Antes mesmo de realizar as aulas síncronas, buscando promover o desenvolvimento oral dos alunos, Dulce precisou vencer seu desespero e ansiedade iniciais, pois aprender a usar as ferramentas digitais em um curto espaço de tempo não foi fácil. Atualmente a professora alega estar se sentindo bem mais tranquila, visto estar mais acostumada com a realidade do ensino remoto, como apontado nos trechos [36], [38] e [48]. O domínio e a desenvoltura da professora em conduzir as aulas usando as ferramentas foi perceptível em todas as aulas, como exemplificaremos na sequência. No dia 20/08/20 executou uma atividade que continha o áudio de várias músicas para que os alunos mencionassem os adjetivos relativos a elas como: *upbeat*, *catchy* etc. Já no dia 10/09/20, os alunos realizaram um jogo revisando conteúdo que continha vários *slides* ilustrativos cuja elaboração foi rebuscada.

Sofia também transpassou a dificuldade inicial de lidar com as ferramentas digitais, mencionando ter sido um processo de aprendizagem e experimentação que causou ansiedade face às incertezas dos acontecimentos futuros, tensão ocasionada pela pandemia e preocupação em realizar um bom trabalho, como revelado nos excertos [41], [42] e [43]. Contudo, foi notório o domínio adquirido frente à tecnologia e à realização de atividades diferenciadas. Na aula do dia 19/11/20, a professora apresentou uma variedade de *slides* muito bem elaborados que versavam sobre filmes. No dia 03/12/20 disponibilizou um *link* para que os alunos acessassem um *quiz* trabalhando adjetivos relacionados com a mesma temática.

Concebemos que os esforços empreendidos pelas docentes foram frutíferos evidenciando ser possível, a partir da utilização de recursos tecnológicos, adquirir conhecimento, inclusive fora da sala de aula convencional (LEMOS, 2017).

Com base na abordagem contextual de Barcelos (2001), buscamos investigar as crenças das professoras Dulce e Sofia dentro do contexto de suas ações, que nesse momento é a sala de aula virtual. Passamos, agora com base na relação hermenêutica (BARCELOS, 2006; RICHARDSON, 1996), a estabelecer a relação entre o pensar e o agir docente nesse contexto de ensino remoto e incluímos o sentir, pois são as emoções que, segundo Aragão (2011a), fundamentam nossas ações.

Dulce nos revelou no item [5] do questionário que o desenvolvimento oral dos alunos não corresponde às suas expectativas, acrescentando nos excertos [21] e [27] não ser possível ter qualquer tipo de expectativa de desenvolvimento oral dos alunos enquanto o ensino remoto perdurar. Tal fato nos permitiu inferir que para evitar uma possível frustração, torna-se melhor não criar expectativas. A mesma pontua que fazia as aulas *online* somente para revisar conteúdo e trabalhar um pouco a pronúncia [34].

Sofia comunga o pensar de Dulce, pois declarou no excerto [26] ter tido suas expectativas reduzidas quanto ao desenvolvimento da produção oral dos estudantes, tendo como enfoque trabalhar itens simples e sempre realizar revisões. Ainda segundo a participante, ela acaba levando para a aula o medo de que o que planejou fazer não dê certo, e também a frustração de tentar interagir e o aluno não responder [44].

Vemos que o que as professoras acreditam e sentem em relação à limitação do desenvolvimento da produção oral durante as aulas síncronas as direcionam a simplificar o trabalho oral que realizam durante as aulas revelando, assim, a forte influência das crenças e emoções no comportamento das docentes (ARNOLD, 2009).

Apontando outra de suas crenças, a docente Dulce declarou no excerto [56] que a parte da oralidade ficou aquém do que poderia, pois só conseguiu trabalhar coisas bem simples como respostas pessoais e pronúncia. Entretanto, declarou estar fazendo tudo que é possível diante das condições atuais (cf. excerto [53]), demonstrando, assim, seu comprometimento. Apesar disso, percebemos certa descrença em relação ao provável desenvolvimento oral que os aprendizes alcançarão diante do contexto de ensino remoto. Coadunando com o que foi aqui exposto, notamos que nas seis aulas cedidas, os alunos praticaram muito a pronúncia de vocabulário e em alguns momentos respondiam perguntas pessoais.

A participante Sofia acredita que a oralidade ficou prejudicada (cf. excerto [24]), mas revela se sentir desafiada a produzir atividades que os alunos consigam compreender, cujo conteúdo e vocabulário precisam ser simples (cf. excerto [49]), nos mostrando seu comprometimento em fazer tudo que é possível em prol dos estudantes. Seu maior objetivo foi que os alunos fossem capazes de compreender e pronunciar o vocabulário. (cf. excerto [10]).

Depreendemos haver também certa descrença em relação ao nível de desenvolvimento oral que os alunos apresentarão, pois como mencionou a docente, certos alunos precisarão de muito suporte e muito cuidado quando as aulas presenciais voltarem (cf. excerto [25]).

Vemos que as crenças periféricas formadas mais recentemente, a partir do que as participantes de pesquisa estão vivenciando nesse contexto de aulas *online*, que esperamos seja transitório, provavelmente serão revistas quando as aulas presenciais retornarem, visto não serem tão resistentes a mudanças como as crenças centrais (GABILLON, 2012).

Apesar de muitos alunos terem como meta o desenvolvimento da produção oral (ZOLNIER, 2010), acreditamos, assim como as participantes desta pesquisa, que vários fatores corroboraram a limitação de tal progresso, mesmo as docentes tendo buscado utilizar prioritariamente a língua inglesa durante as aulas, ofertando maiores chances para que os alunos compreendessem e conseguissem ir se expressando na língua-alvo aos poucos (ALMEIDA FILHO, 2011; MICCOLI, 2007). Na sequência detalhamos a próxima crença das docentes.

Dulce assevera não ter como trabalhar a oralidade do mesmo modo que se trabalharia se o ensino fosse presencial, conforme fragmentos [22] e [23]. Vários foram os aspectos destacados que contribuíram para tal conclusão. A docente procurou, durante as aulas remotas, fazer com que os alunos praticassem a pronúncia através da repetição de vocabulário (cf. excertos [8] e [9]), relacionado ao tema entretenimento e subtemas que surgiram a partir deste. Quando os alunos cometiam algum erro, fosse gramatical ou de pronúncia, os corrigia e insistia para que repetissem corretamente (cf. excertos [7] e [70]) e tentassem usar sempre a língua inglesa durante as aulas, como perceptível nas observações das aulas gravadas e confirmado no item [15] do questionário.

Um outro fator que segundo a docente Dulce dificulta o desenvolvimento oral discente é a falta de interação entre eles, havendo basicamente interação professor-aluno (cf. excertos [18] e [19]). A mesma acresce que todas as atividades orais precisam ser guiadas por ela, pois os alunos não têm fluência para conversar entre eles (cf. excertos [12] e [13]). Como nos sinalizou a participante, dar aula de língua inglesa tem sido um dos maiores desafios dos seus 25 anos de carreira. Mesmo apontando tantas dificuldades que provavelmente geram, como já mencionamos, certa descrença e frustração, Dulce acredita ter que agir com vistas a atender as necessidades dos alunos nesse momento (GABILLON, 2012). O mesmo acontece com a participante Sofia, como discorreremos a seguir.

Sofia assevera que nas aulas sucedidas remotamente, a compreensão dos alunos é menor do que nas aulas presenciais (cf. excerto [33]), visto que as aulas são centradas no professor, as interações limitadas e poucas são as oportunidades de conversação (cf. excerto [31]). Todavia,

trabalha prática e repetição de vocabulário, usa jogos e atividades que promovam a oralidade e solicita que os alunos gravem áudios, porém tudo muito simples (cf. excerto [67]) e quando necessário os corrige (cf. excerto [71]). Ainda acrescentou não cobrar que os alunos sempre usem a língua inglesa no decorrer das aulas, como faz no ensino presencial, mudando sua estratégia de ensino de acordo com o contexto do ensino remoto (cf. excerto [72]).

Acreditamos que Sofia escolheu atuar desse modo, alterando sua prática docente, por acreditar ser assim a melhor maneira para que os alunos cresçam oralmente (BARCELOS, 2006; HORWITZ, 1987). Entretanto, observamos que em todas as aulas priorizou o uso da língua inglesa para se comunicar com os discentes. A integrante desta pesquisa assevera ser desafiador promover a oralidade neste contexto e frente às dificuldades que o ensino remoto apresenta. Apesar disso, declara ter feito o máximo para que os discentes aprendessem ao menos a pronúncia de vocabulário (cf. excerto [57]), nos revelando seu esforço e comprometimento em trabalhar a oralidade, mesmo de forma limitada. No excerto [46], Sofia revela se sentir tensa, pois mesmo testando as atividades previamente, não está certa de que no decorrer da aula as atividades programadas fluirão como previsto em face dos problemas tecnológicos que podem surgir.

É notória a motivação das docentes em continuar promovendo o desenvolvimento da produção oral discente, mesmo apesar de tantas contrariedades, nos revelando uma dissonância entre o que acreditam e aquilo que fazem (BARCELOS, 2006; WOODS, 2003). Cremos que o agir das participantes desta pesquisa, neste momento, está relacionado às crenças que possuem e impulsionado por suas emoções, pois como assevera Maturana (2002), são as emoções que conduzem à ação e não o contrário.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta parte final, retomamos e apontamos nossas conclusões acerca das perguntas de pesquisa que direcionaram nosso trabalho. Discorremos sobre algumas dificuldades encontradas, as possíveis contribuições para os estudos sobre desenvolvimento da produção oral em língua inglesa durante aulas remotas na visão docente, e sugestões para pesquisas futuras relacionadas ao tema aqui abordado.

### 5.1 Perguntas de pesquisa e nossas conclusões

O objetivo geral deste estudo foi investigar as crenças, emoções e ações de duas professoras do Centro Interescolar de Línguas de Sobradinho (CILSob) acerca do desenvolvimento da produção oral em língua estrangeira (inglês), de uma de suas turmas, a partir de aulas realizadas remotamente. Focando neste objetivo, traçamos as três perguntas de pesquisa, que passamos a abordar na sequência.

- 1) Quais as crenças e emoções de duas professoras de língua inglesa quanto ao desenvolvimento da produção oral de seus alunos a partir de aulas realizadas remotamente?
- 2) Quais ações dessas professoras visam promover o desenvolvimento da produção oral de seus alunos durante aulas remotas?
- 3) Qual a relação entre crenças, emoções e ações dessas professoras de inglês quanto ao desenvolvimento da produção oral de seus alunos face à realização de aulas remotas?

Ao analisarmos os dados a partir dos diversos instrumentos de coleta, notamos que as crenças, emoções e ações das participantes da pesquisa se assemelhavam. Dulce e Sofia manifestaram que ensinar remotamente foi um desafio imenso, principalmente por terem de estudar e aprender a fazer uso das ferramentas digitais e plataformas sem que tivessem tido tempo hábil para realizar um treinamento adequado. Apesar disso, as mesmas creem que foi importante o uso da tecnologia para promover o trabalho da oralidade (PAIVA, 2018), além de através do ensino remoto ser possível manter um contato mais próximo com os discentes neste momento em que o distanciamento, tão sofrido, fez-se necessário para preservar vidas.

Contudo, coadunamos o pensar das docentes que acreditam que muitas foram as adversidades que corroboraram a limitação do desenvolvimento da produção oral. Ambas destacaram não ser possível estabelecer momentos de interação entre os aprendizes, algo crucial para que a comunicação na língua se estabelecesse (FEIJÓ; MUKAI, 2014; MARCUSCHI,

2010; OXFORD, 1990). Os alunos praticavam oralmente, majoritariamente, através da repetição de vocabulário e, por vezes, respondiam algumas perguntas. O foco principal das aulas *online* era a revisão de conteúdo bem simplificado. Tanto Dulce quanto Sofia faziam uso da língua inglesa durante as aulas remotas e incentivavam os alunos a procederem da mesma forma, o que cremos ser de grande valia, pois maior era o contato dos aprendizes com a LE (MICCOLI, 2007). Ademais, sempre os corrigia, sem causar qualquer tipo de constrangimento, como perceptível durante a observação das aulas, já que as professoras deixavam os alunos bem à vontade e estavam sempre dispostas a ajudá-los no que fosse preciso.

Apesar de as aulas *online* não terem sido obrigatórias para docentes e discentes, as professoras se dispuseram a executá-las, embora isso acontecesse bem mais esporadicamente se tomarmos como base as aulas presenciais. Algumas turmas precisavam estar juntas durante as aulas, para viabilizar que fossem realizadas com um número considerável de participantes, pois muitos discentes se detiveram apenas em realizar as atividades disponibilizadas na plataforma que serviram como instrumentos de avaliação para a aprovação.

Na nossa opinião, o trabalho realizado por Dulce e Sofia com vistas a promover o desenvolvimento da produção oral teria sido bem mais frutífero se os alunos frequentassem as aulas síncronas com a mesma assiduidade que o fazem durante as aulas presenciais, pois poderiam ter mais contato com a língua-alvo e participar efetivamente das atividades propostas.

Valorizamos o agir das participantes de pesquisa que foram incansáveis na produção de atividades com foco na oralidade e muito se preocupavam em atender às necessidades e gosto dos estudantes (GABILLON, 2012) nesse contexto de pandemia e aulas remotas. Por isso, sempre levavam jogos, trechos de música, de filmes e *slides* ilustrativos que estimulavam a participação dos aprendizes. Mesmo nos descrevendo não poder ter expectativas frente ao possível rendimento oral dos alunos, tanto Dulce como Sofia continuaram investindo na promoção da oralidade, o que aponta para uma divergência entre o que acreditam e fazem (BARCELOS, 2006; PHIPPS; BORG, 2009; WOODS, 2003).

Um *mix* de sentimentos, como destacado por Sofia, foi vivenciado pelas docentes. Ao longo do trabalho, emoções como: ansiedade, tensão, medo, incerteza, frustração, falta de expectativas, inquietude, preocupação, esgotamento, desespero, entre outros, foram revelados ou inferidos a partir dos relatos das integrantes desta pesquisa. Acreditamos que seria menos trabalhoso para as professoras centralizar seus esforços apenas na produção de atividades a serem postadas na plataforma. Contudo, Dulce e Sofia demonstraram seu empenho, comprometimento, motivação e não esmoreceram em oportunizar aos alunos momentos, mesmo que ínfimos, por conta desse contexto atual de ensino-aprendizagem, passíveis de gerar

o aprimoramento da oralidade. Ambas as docentes enfrentaram e continuam enfrentando adversidades que vão moldando seu agir, a partir das emoções que afloraram (ARAGÃO, 2011a; BARCELOS, 2015; MATURANA, 2002) e também das crenças, todas imbricadas e relacionadas ao contexto atual de ensino-aprendizagem (SOUZA; ARAGÃO, 2017).

Assim como as docentes, percebemos que o ensino executado exclusivamente de modo remoto não se faz suficiente para promover a oralidade como é possível fazer no ensino presencial, o que nos foi apontado nas palavras enfáticas de Dulce: “aos professores de línguas só resta esperar que tudo isso passe e as aulas, enfim, voltem a ser presenciais. Só então, poder-se-á pensar em trabalho efetivo da oralidade com estudantes de línguas estrangeira” (cf. excerto [23]).

Contudo, cremos que a tecnologia veio para ficar como parte integrante do novo fazer pedagógico pós-pandemia. Os recursos tecnológicos podem ser benéficos ao desenvolvimento da oralidade oportunizando aos aprendizes momentos de prática e interação na língua-alvo. Para tanto, faz-se necessário buscar estratégias com essa finalidade, além de propiciar aos discentes e docentes, condições adequadas e igualitárias aos equipamentos digitais, além de formação continuada para que todos, sem exclusão, possam usufruir de tal benefício.

## **5.2 Avanços obtidos na área de desenvolvimento da produção oral em língua inglesa**

Vários trabalhos que versam sobre a produção oral foram mencionados ao longo desta pesquisa. Entretanto, acreditamos ter sido relevante a realização desta pesquisa que deu voz a duas professoras que atuam num Centro Interescolar de Línguas para que nos revelassem suas crenças, emoções e ações quanto ao desenvolvimento da produção oral de seus alunos, na língua inglesa, neste contexto de ensino remoto, algo totalmente novo e que aconteceu de forma inesperada. Nossos questionamentos geraram reflexões e explicitaram que certas crenças, emoções e ações foram repensadas ou mesmo alteradas (BARCELOS, 2006) pelas docentes vislumbrando adequar o trabalho aos discentes, tendo em vista que o contexto remoto requisita uma prática docente adequada a tal realidade que se distingue daquela utilizada no ensino presencial.

Dito isto, compreendemos que o que nos foi revelado pelas participantes desta pesquisa pode contribuir com os docentes desejosos em agregar a tecnologia a sua prática pedagógica, seja ela remota ou presencial. O fazer, o agir e o sentir de Dulce e Sofia aqui descritos trazem apontamentos que podem ser profícuos para que professores se sintam encorajados e mais seguros em acoplar a tecnologia como mais um meio, e não o único, de promover a oralidade.

### 5.3 Limitação da pesquisa

A primeira limitação ocorreu face à necessidade de alterar o tema da pesquisa que seria realizada durante as aulas presenciais, o que foi inviabilizado em razão da pandemia. Um novo projeto precisou ser submetido à aprovação do órgão competente para que pudéssemos dar continuidade ao trabalho, o que aconteceu em novembro de 2020. Aguardamos ao máximo para ver se as aulas presenciais seriam retomadas, o que não se sucedeu.

Outro agravante foi encontrar professores que estivessem realizando aulas síncronas, visto que como não era uma obrigatoriedade, a grande maioria optou por somente postar atividades na plataforma, ainda mais no primeiro semestre de 2020, conforme revelado no capítulo metodológico.

Ademais, outra limitação foi que nem sempre as docentes nomearam suas emoções, o que nos levou a inferi-las a partir dos apontamentos que estas fizeram nos instrumentos de coleta e também a partir das observações das aulas gravadas.

### 5.4 Algumas sugestões para pesquisas futuras

A forma como os professores se percebem atuando no ensino da língua inglesa é influenciada pelo contexto em que estão imersos, assim como reflexos das crenças que possuem (COELHO, 2006) e vice-versa. Suas emoções igualmente muito têm a revelar (ARNOLD; BROWN, 2000; MASTRELLA DE ANDRADE, 2011), sendo prudente ouvir um número mais abrangente de docentes que se viram obrigados a atuar remotamente em face da pandemia.

Uma outra possibilidade é acompanhar a retomada das aulas presenciais frente ao que foi experienciado nas aulas *online* com vistas a perceber como tudo impactou o desenvolvimento da produção oral dos aprendizes e como os professores trabalharão com os alunos que, conforme mencionado por Sofia, vão precisar de um cuidado muito especial, de um resgate, já que muitos se perderam no caminho.

Percebemos também a importância de ouvir os alunos para que explicitem suas crenças e emoções frente a tudo que aconteceu e que, com certeza, muito influenciou e vai influir no agir dos mesmos. Um estudo mais longínquo poderia detalhar melhor como será o trabalho de docentes e discentes com o objetivo de retomar o avanço da produção oral.

Ainda será oportuno observar como as ferramentas tecnológicas poderão ser incorporadas no ensino presencial, principalmente como mais um apoio de busca e construção de conhecimento (BEVORT; BELLONI, 2009).



## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes, 1993.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Linguística Aplicada, ensino de línguas e comunicação**. Campinas, SP: Pontes, 2005.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Fundamentos de Abordagem e Formação no Ensino de PLE e de Outras Línguas**. Campinas, SP: Pontes, 2011.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Quatro estações no ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes, 2012.
- AQUINO, D. A. N. **A construção da autonomia na sala de aula de línguas: uma análise das crenças, ações e reflexões de uma professora de inglês (LE)**. 2018, 162 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília, Brasília, 2018.
- ARAGÃO, R. C. Cognição e reflexão na sala de aula: por uma abordagem sistêmica no ensino/aprendizagem de inglês. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, n. 2, p. 101-120, 2005.
- ARAGÃO, R. C. Emoções no ensino/aprendizagem de línguas. *In*: ANDRADE, M. R. M. **Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas: múltiplos olhares**. São Paulo: Pontes Editores, 2011a, p. 163-189.
- ARAGÃO, R. C. Beliefs and emotions in foreign language learning. **System**, v. 39, n. 3, p. 302-313, 2011b.
- ARAGÃO, R. C. Observar, narrar e significar a experiência da aprendizagem. *In*: MICCOLI, L. S. **Pesquisa Experiencial em Contextos de Aprendizagem: uma abordagem em evolução**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 79-99.
- ARAGÃO, R. C.; CAJAZEIRA, R. J. Emoções, crenças e identidades de professores de inglês. **Caminhos em Linguística Aplicada**, v. 16, p. 109-133, 2017.
- ARAGÃO, R. C.; DIAS, I. A. Facebook e emoções de estudantes no uso de inglês. *In*: ARAUJO, J.; LEFFA, V. (org.). **Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?** São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 111-118.
- ARAGÃO, R. C.; PAIVA, V. L. M. O.; GOMES JUNIOR, R. C. Emoções no desenvolvimento de habilidades orais com tecnologias digitais. **Revista Calidoscópico**, v. 15, n. 3, p. 557-566, 2017.
- ARNOLD, J. Affect in L2 learning and teaching. **Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada**, v. 9, p. 145-151, 2009.
- ARNOLD, J; BROWN, H. D. Mapa del terreno. *In*: ARNOLD, J. (org.). **La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas**. Traducción de Alejandro Valero. Madrid: University Press, 2000.

ARRUDA, C. F. B. **O processo de ressignificação de crenças e de mudança na prática pedagógica de um professor de inglês em educação continuada.** 2008. 141 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

ASSIS-PETERSON, A. A.; SILVA, E. M. N. Os primeiros anos de uma professora de inglês na escola pública: tarefa nada fácil. **Revista Linguagem e Ensino**, Pelotas, v. 14, n. 2, p. 357-394, 2011.

BACHMAN, L. F. **Fundamental Considerations in Language Testing.** Oxford: Oxford University Press, 1990.

BARCELOS, A. M. F. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras.** 1995. 188 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos de Linguagem, UNICAMP, Campinas, São Paulo, 1995.

BARCELOS, A. M. F. Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estado da arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.

BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (org.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores.** Campinas, SP: 2 ed. Pontes, 2006. p. 15-41.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: reflexões de uma década de pesquisa no Brasil. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. (org.). **Linguística Aplicada: múltiplos olhares.** Campinas, SP: Pontes, 2007. p. 27-69.

BARCELOS, A. M. F. Reflexões, crenças e emoções de professores e da formadora de professores. In: BARCELOS, A. M. F.; COELHO, H. S. H. (org.). **Emoções, reflexões e (trans)formações de alunos, professores e formadores de línguas.** Campinas, SP: Pontes Editores, v. 5. p. 57-81, 2010.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: um portal para inclusão. In: CONCEIÇÃO, M. P. (org.). **Experiências de aprender ensinar línguas estrangeiras: crenças de diferentes agentes no processo de aprendizagem.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2011a, p. 19-36.

BARCELOS, A. M. F. “Eu não fiz cursinho de inglês”: Reflexões acerca da crença no lugar ideal para aprender inglês no Brasil. In: BARCELOS, A. M. F. (org.). **Linguística Aplicada: reflexões sobre ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2011b. p. 297-318.

BARCELOS, A. M. F. Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotion and identities. **Studies in Second Language Learning and Teaching**. v. 5, n. 2, p. 301-325, 2015. Disponível em: <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/ssllt/article/view/3842>. Acesso em: 13 jul. 2021.

BARCELOS, A. M. F. A importância do conhecimento sobre nossas emoções. Entrevista cedida a Suellen Thomaz de Aquino Martins. **Emofor Emoção e Formação**. 15 jun. 2020 (86 min48s). Disponível em: <https://youtu.be/KV44wSq8VxE>. Acesso em: 09 mai. 2021.

BARCELOS, A. M. F.; KALAHHA, P. Conclusion: Exploring possibilities for future research on beliefs about SLA. *In*: KALAHHA, P.; BARCELOS, A. M. F. (org.). **Beliefs about SLA: New Research Approaches**. Dordrecht: Kluwer, 2003. p. 231-238.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARRETO, R. G. **Formação de professores, tecnologias e linguagens**. São Paulo: Loyola, 2002.

BATTISTELLA, R. T.; LIMA, M. S. A correção em língua estrangeira a partir de uma perspectiva sociocultural e as crenças de professores sobre o assunto. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 15, n.1, p. 281-302, 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/1984-639820155744>. Acesso em: 05 jul. 2021.

BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação**. Campinas: Autores Associados, 2005.

BEVORT, E.; BELLONI, M. L. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1081-1102, dez. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicam.br>. Acesso em: 13 maio 2021.

BHATTACHERJEE, A. **Social Science Research: Principles, Methods and Practices**. 2nd ed. Florida, USA: University of South Florida, 2012. Disponível em: <https://www.kcl.ac.uk/ecs/research/research-centres/ldc/knowledge-transfer/data/part3.pdf>. Acesso em: 13 maio 2021.

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

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 13 jun. 2019.

BROWN, G. I. **Human Teaching for Human Learning**. An Introduction to Confluent Education. Nueva York: The Viking Press, 1971.

CARVALHO, V. C. P. S. **A aprendizagem de língua estrangeira sob a ótica de alunos de letras: crenças e mitos**. 2000. 138 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2000.

CASTILHO, A.T.; PRETI, D. **A linguagem falada culta na cidade de São Paulo**. São Paulo. FAPESP: T.A. Queiroz, v. 1, Elocuções formais, 1986.

CASTILLO, G. **Left-handed Teaching**. Lesson in Affective Education, NuevaYork, Holt, 1973.

CASTRO, W. **A pedagogia de projetos como estratégia para a formação de professores para uso da informática na educação**. 2008. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995. (Biblioteca da educação. Série 1. Escola; v. 6)

COELHO, H. S. H. “**É possível aprender inglês na escola pública?**” Crenças de professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolas públicas. 2005. 145 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, Belo Horizonte, 2005.

COELHO, H. S. H. “É possível aprender inglês na escola? Crenças de professores sobre o ensino de inglês em escolas públicas. *In*: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (org.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2006. p. 125-143.

COELHO, H. S. H. Somos capazes de mudar nossa trajetória: experiências e emoções de professoras na educação continuada. *In*: MICCOLI, L. S. **Pesquisa Experiencial em Contextos de Aprendizagem: uma abordagem em evolução**. Campinas, SP: Pontes, 2014. p. 267-292.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução Magda Lopes. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DEWAELE, J. Investigating the psychological and emotional dimensions on instructed language learning: obstacles and possibilities. **The Modern Language Journal**, v. 89, n. 3, p. 307-380, 2005.

DEWEY, J. **Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição**. Tradução Haydée de Camargo Campos. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959. Originalmente publicado por Heath Boston, 1933.

DIEHL, A. A.; TATIM, D. C. **Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2004.

DISTRITO FEDERAL. **Diretrizes pedagógicas dos Centros Interescolares de Línguas (CIL)**. Brasília: SEDF, 2019.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações à rede pública de ensino para o registro das atividades pedagógicas não presenciais**. Brasília: SEDF, 2020.

DOMÍNGUEZ GONZÁLEZ, P. **Destrezas receptivas y destrezas productivas en la enseñanza del español como lengua extranjera**. Tenerife: Universidad de la Laguna, 2008. Disponível em: <http://marcoele.com/monograficos/destrezas/>. Acesso em: 28 jun. 2019.

DUFVA, H. Beliefs in dialogue: A bakhtinian view. *In*: KALAJA, P.; BARCELOS A. M. F. (org.). **Beliefs about SLA: New Research Approaches**. Dordrecht; Kluwer, 2003. p. 131-151.

ELLIS, R. **The Study of Second language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1994.

FEIJÓ, F. R.; MUKAI, Y. Crenças de alunos brasileiros (de japonês como LE) em relação à habilidade de fala em língua japonesa. **Estudos Japoneses**, v. 34, 2014, p. 46-70.

FERNANDES, M. B. S.; MUKAI, Y. Crenças e ações dos discentes quanto ao desenvolvimento da habilidade de produção oral durante aulas online na pandemia da COVID-19. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 46, n. 85, p. 35-47, jan. 2021. ISSN 1982-2014. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/15651>. Acesso em: 27 ago. 2021. doi:<https://doi.org/10.17058/signo.v46i85.15651>.

FLICK, U. **Designing Qualitative Research**. Los Angeles: Sage, 2007.

FORGAS, J. P. Affect and Cognition. **Perspectives on Psychological Science**, v. 3, n. 2, 2008.

FRANCO, M. M. S. F.; ALMEIDA FILHO, J. C. P. O conceito de competência comunicativa em retrospectiva e perspectiva. **Revista Desempenho**, v. 10, n. 1, p. 4-22, jun. 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GABILLON, Z. Revisiting Foreign Language Teacher Beliefs. International Online Language Conference, 2012. Nov. 2012, [Online/enligne]. **Frontiers of Language and Teaching**, v. 3, p. 190-203, 2012.

GARRET, P.; YOUNG, R. Theorizing affect in foreign language learning: An analysis of one learner's responses to a communicative Portuguese course. **The Modern Language Journal**, v. 93, n. 2, p. 209-226, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIMENEZ, T. **Learners becoming teachers: An exploratory study of beliefs held by prospective and practising EFL teachers in Brazil**. Tese (Doutorado), Lancaster University, Lancaster, Inglaterra, 1994.

HILTZ, S. R. **Teaching in a virtual classroom**. International Journal of Educational Telecommunications, Charlottesville, v. 1, n. 2, p. 185-198, 1995.

HORWITZ, E. K. Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. **Foreign Language Annals**, v. 18, n. 4, p. 333-340, 1985.

HORWITZ, E. K. Surveying students' beliefs about language learning. In: WENDEN, A.; RUBIN, J. (org.). **Learner strategies in language learning**. London: Prentice Hall International, 1987. p. 110-129.

JOHNSON, K. E. Trends in second language teacher education. In: BURNS, A.; RICHARDS, J. C. **Second language teacher education**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

KALAJA, P. Student beliefs (or metacognitive knowledge) about SLA reconsidered. **International Journal of Applied Linguistics**, v. 5, n. 2, p. 191-204, 1995.

KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (org.). **Beliefs about SLA: New Research Approaches**. Dordrecht: Kluwer, 2003.

KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F.; ARO, M.; ROUHOTIE-LYTHY, M. **Beliefs, Agency and Identities in Foreign Language Learning and Teaching**. United Kingdom: Palgrave Macmillan, 2016.

KENSKI, V. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papirus, 2003.

KRASHEN, S. D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. London: Prentice Hall International (UK), 1987.

KUDIESS, E. As crenças e o sistema de crenças do professor de inglês sobre o ensino e aprendizagem da língua estrangeira no sul do Brasil: sistema, origens e mudanças. **Linguagem e Ensino**, v. 8, n. 2, p. 39-96, 2005.

LACERDA, R. A. **Proposta de um modelo de análise de requisitos para softwares educativos**. 2007. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

LEMOS, L. S. Ensino/aprendizagem de inglês no ensino médio com WhatsApp: **emoções, multiletramentos e possibilidades**. 2017. 136 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, Bahia, 2017.

LIMA, S. S. **Crenças de uma professora e alunos de quinta série e suas influências no processo de ensino aprendizagem de inglês em escola pública**. 2005. 192 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, SP: UNESP, 2005.

LOPO, M. B.; MUKAI, Y. As crenças e expectativas dos alunos de estágio supervisionado de japonês 1 sobre ser professor. *In*: MALTA, G. (org.). **Línguas em extensão: colaborações para a formação inicial e contínua de professor de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020, p. 171-197.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUZ, L. T. A. **Crenças sobre escrita e seu ensino: implicações para o processo de formação inicial do professor de inglês como língua estrangeira**. 2006. 145 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2006.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARTINS, S. L. B.; MILL, D. Estudos científicos sobre a educação a distância no Brasil: um breve panorama. **Inc. Soc.**, Brasília, DF, v. 10, n. 1, p. 119-131, jul./dez. 2018.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. Falar, fazer, sentir, vir a ser: Ansiedade e identidade no processo de aprendizagem de LE. *In*: MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. (org.). **Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas: Múltiplos olhares**. Campinas, Pontes Editores, 2011. p. 17- 48.

MATURANA, H. Uma Abordagem da Educação Atual na Perspectiva da Biologia do Conhecimento. *In*. MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. 3 ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002. p. 11-35.

MICCOLI, L. S. Experiências de professores no ensino de língua inglesa: uma categorização com implicações para o ensino e a pesquisa. **Linguagem & Ensino**, v. 10, n. 1, p. 47-86, 2007.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

MOORE, M. Theory of transactional distance. In: KEEGAN, D. (ed.). **Theoretical principles of distance education**. London; New York: Routledge, 1993.

MORAIS, K. MUKAI, Y. Fico muito ansiosa: ansiedade, crenças e ações de uma aluna brasileira de inglês como língua estrangeira. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, v. 19, n.2, p. 175-202, 2020. Disponível em: <https://periódicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/32810>. Acesso em: 20 maio 2021.

MORAN, J. M. Aperfeiçoando os modelos de EAD existentes na formação de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 286-290, set./dez. 2009.

MUKAI, Y. Crenças e necessidades de aprendizes de japonês como LE (língua estrangeira) a respeito da habilidade da escrita e materiais didáticos. **Estudos Japoneses**, São Paulo, n. 31, p. 193-219, 2011.

MUKAI, Y. Crenças e necessidades em relação à escrita em japonês: nos casos de estudantes universitários brasileiros e portugueses. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 17, n. 2, p. 391-440, 2014.

OXFORD, R. L. **Language Learning Strategies: what an every teacher should know**. Boston: Heinle; Heinle Publishers, 1990.

PAIVA, V. L. M. O. As habilidades orais nas narrativas de aprendizagem de inglês, **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 46, n. 2, p. 165-179, 2007. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/tla/v46n2/a03v46n2.pdf>. Acesso em: 20 maio 2021.

PAIVA, V. L. M. O. **Tecnologias Digitais para o Desenvolvimento de Habilidades Orais em Inglês**. Projeto de pesquisa. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG. 2013. 28 p.

PAIVA, V. L. M. O. Tecnologias digitais para o desenvolvimento de habilidades orais em inglês. **D.E.L.T.A.**, v. 34, n. 4, p. 1319-1351, 2018.

PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PAJARES, F. M. Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research**, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992.

PERON, V. **A relação entre crenças, emoções e ações de uma professora de inglês em tempos de pandemia**. 2021. 172 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2021.

PETERS, O. **Didática do ensino a distância**. Porto Alegre: Unisinos, 2006.

PHIPPS, S.; BORG, S. Exploring tensions between teacher's grammar teaching beliefs and practices. **System**, v. 37, p. 380-390, 2009.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico** [curso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAJAGOPLAN, K. Emotion and language politics. The Brazilian case. **Journal of Multilingual and Multicultural Development**, v. 25, n. 2 e 3, p. 5-12, 2004.

RAMOS, F. S. Becoming an English Teacher; A Historical-Cultural Study of the Interrelationship between Emotions and Pedagogical Practices inside the classroom. **Kult’turno - istoricheskaya psikhologiya = Cultural - historical psychology**, v. 14, n. 1. p. 52-58, 2018. (In Russ., abstr. in Engl.) doi: 10.17759/chp. 2018140106.

RAMOS, F. S. O ser e o sentir na formação inicial de uma professora de língua inglesa. *In*: DELLAGNELO, A. C. K.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (org.). **Estudos sobre ensino aprendizagem e formação de professores de línguas de uma perspectiva sociocultural**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020. p. 219-252.

REINDERS, H.; WATTANA, S. Affect and willingness to communicate in digital game-based learning. **ReCALL**, v. 27, n. 1, p. 38-57, 2015. doi: <https://doi.org/10.1017/S0958344014000226>

REYNALDI, M. A. **A cultura de ensinar língua materna e língua estrangeira em um contexto brasileiro**. 1998. 168 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, 1998.

REZENDE, T. C. **Autoestudo sobre as emoções de uma professora de inglês em uma escola pública**. 2014. 128 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais, 2014.

RICHARDSON, V. The role of attitudes and beliefs in learning to teach. *In*: SIKULA, J. (org.). **Handbook of Research on Teacher Education**. 2<sup>nd</sup> ed. New York: Macmillan, 1996. P. 102-119.

SANTOS, E. EAD, palavra proibida. Educação online, pouca gente sabe o que é. Ensino remoto, o que temos. Notícias, **Revista Docência e Cibercultura**, agosto de 2020, online. ISSN: 2594-9004. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/announcement/view/1119>. Acesso em: 13 set. 2021.

SANTOS, G. S.; BERGSLEITHNER, J. M. O livro didático de inglês como LE: uma análise das atividades de produção oral. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, ano 13, n. 2, 2014.

SANTOS, G. L. Ensinar e aprender no meio virtual: rompendo paradigmas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 307-320, maio/ago. 2011.

SANTOS, J. C.; BARCELLOS, A. M. F. “Não sei de onde vem essa timidez, talvez um medo de parecer ridículo”: um estudo sobre a timidez e a produção oral de alunos de inglês. **Horizontes de Linguística Aplicada**, ano 17, n. 2, p. 15-38, 2018.

SCHWANDT, T. A. Construtivist, interpretivist approaches to human inquiry. *In* DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (org.) **The Landscape of Qualitative Research: Theories and issues**. Ca: Thousand Oaks: Sage Publications, 1998. p. 221-259.



SILVA, L. O. **Crenças sobre aprendizagem de língua estrangeira de alunos formandos de Letras**: um estudo comparativo. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos), UFMG, Belo Horizonte, 2001.

SILVA, M. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

SILVA, S. V. **Crenças relacionadas à correção de erros**: um estudo realizado com dois professores de escola pública e seus alunos. 2004. 179 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, Goiânia, 2004.

SOUZA, A. G. **Reconstrução de crenças sobre o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa em contexto de sala de aula**. 2010. 160 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2010.

SOUSA, C. H. A.; OLIVEIRA, F. T. C.; MARTINS, E. S. Ensino de língua inglesa e cultura digital em tempos de pandemia: o desafio de superar o curto espaço de tempo entre o dito e o vivido. **Revista Docência e Cibercultura**, [S.l.], v. 4, n. 3, p. 141-160, dez. 2020. ISSN 2594-9004. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/53901>. Acesso em: 31 ago. 2021. doi:<https://doi.org/10.12957/redoc.2020.53901>.

SOUZA, N. E. S.; ARAGÃO, R. C. Emoções e identidades de professores entre o aprender e o ensinar inglês. **Entreletras**, Araguaina, v. 8, n. 2, jul./dez. 2017.

STAKE, R. E. Qualitative case studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (org.). **The Sage handbook of qualitative research**. 3rd ed. Sage Publications, 2005. p. 443-446.

SWAIN, M. The inseparability of cognition and emotion in second language learning. **Language Teaching**, v. 46, p. 195-207, 2013.

TELLES, J.A. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não bem!”. Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas: **Linguagem & Ensino**, v. 5, n. 2, p. 92-116, 2002.

THORNBURY, S. **An A – Z of ELT**. Oxford: Macmillan, 2006.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UR, P. **A course in language teaching**: practice and theory. 17th ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

VÁSQUEZ ROCÍO, M. V. **Os erros na oralidade e o feedback corretivo**: crenças e ações de duas professoras de espanhol para aprendizes brasileiros. 2019. 189 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (org.). **Prática de Ensino de Língua Estrangeira**: Experiências e reflexões. Campinas, SP: Pontes, 2004.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Metodologia na investigação das crenças. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H BARCELOS, A. M. F (org.). **Crenças e ensino de línguas**: foco, no aluno e na formação de professores. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2010. p. 219-231.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Tradução de Ana Maria Bessa. São Paulo: Librairie Armand Colin, 1968.

WENDEN, A. Helping language learners think about learning. **ELT Journal**, v. 40, n. 1, p. 3-12, 1986.

WENDEN, A. How to be a successful learner: Insights and prescriptions from L2 learners. *In*: WENDEN, A.; RUBIN, J. (org.). **Learner strategies in language learning**. London: Prentice Hall, 1987. p. 103-117.

WOODS, D. **Teacher cognition in language teaching**: Beliefs, decision-making, and classroom practice. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

WOODS, D. The Social Construction of Beliefs in The Language Classroom. *In*: BARCELOS, A. M. F.; KALAJA, P. (org.). **Beliefs about SLA: New Research Approaches**. Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2003. p. 201-209.

YANGUAS, I.; FLORES, A. Learners' willingness to communicate in face-to-face versus oral computer mediated communication. **Jalt Call Journal**, v. 10, n. 2, p. 83-103, 2014. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1107928>. Acesso em: 23 maio 2021.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

YOUNG, K. S; TRAVIS, H. P. **Oral Communication**: skills, choices and consequences. 3. ed. Long Grove, Illinois: Waveland Press, Inc., 2012.

ZOLNIER, M. C. A. P. **Língua inglesa: expectativas e crenças de alunos e de uma professora do ensino fundamental**. Dissertação de Mestrado. Campinas, SP: UNICAMP, 2007.

ZOLNIER, M. C. A. P. Crenças de professores sobre a habilidade de produção oral. *In*: BARCELOS, A. M. F.; COELHO, H. S. H. (org.). **Emoções, reflexões e (trans)formações de alunos, professores e formadores de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. v. 5. p. 179-205. (Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada).

## APÊNDICE A – CARTA DE AUTORIZAÇÃO



Universidade de Brasília – UnB  
 Instituto de Letras – IL  
 Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET  
 Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PPGLA  
 Pesquisadora: Mônica Bezerra da Silva Fernandes  
 Orientador: Prof. Dr. Yûki Mukai

## CARTA DE APRESENTAÇÃO

Sou aluna do curso de **Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília** e venho solicitar a autorização para executar a coleta de dados referente à minha pesquisa neste Centro Interescolar de Línguas.

Ressalto que os instrumentos utilizados serão: notas de campo a partir de aulas gravadas; questionário aberto e fechado; narrativa escrita; e entrevista que serão desenvolvidos com duas professoras desta unidade que estão realizando aulas online. Os dados são relativos ao ano letivo de 2020 que, em razão da pandemia da COVID-19, foi encerrado no final de janeiro de 2021.

Destaco que o anonimato das participantes da pesquisa será mantido e que a participação é voluntária.

Certa de sua compreensão, desde já agradeço.

---

Assinatura do/da gestor/a

---

Assinatura do/da pesquisador/a

Brasília, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

**APÊNDICE B– TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Universidade de Brasília – UnB  
Instituto de Letras – IL  
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET  
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PPGLA  
Pesquisadora: Mônica Bezerra da Silva Fernandes  
Orientador: Prof. Dr. Yûki Mukai

Você está sendo convidada(o) a participar da pesquisa intitulada “O desenvolvimento da produção oral dos discentes durante aulas remotas na perspectiva docente: crenças, emoções e ações de professoras de língua inglesa da rede pública do Distrito Federal”, sob responsabilidade de Mônica Bezerra da Silva Fernandes, discente do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, e orientada pelo professor Dr. Yûki Mukai. O objetivo deste estudo é investigar as crenças, emoções e ações de duas professoras de um Centro Interescolar de Línguas (CIL) acerca do desenvolvimento da produção oral em língua estrangeira (inglês), de uma de suas turmas, a partir de aulas realizadas remotamente. Assim, gostaria de consultá-la sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a presente pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-la. Ressalta-se que os dados provenientes de sua participação ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de questionários, observação de aulas gravadas em áudio e vídeo (com utilização de algumas imagens), notas de campo, entrevistas e narrativas. Salienta-se que sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou prejuízo.

Em caso de qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (61) 98488-9514 ou pelo e-mail [monicabsfer@gmail.com](mailto:monicabsfer@gmail.com).

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de defesa de dissertação, sendo publicados posteriormente na comunidade científica.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você.

---

Assinatura da(o) participante

Assinatura da pesquisadora

Brasília, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

## APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO



Universidade de Brasília – UnB  
 Instituto de Letras – IL  
 Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET  
 Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PPGLA  
 Pesquisadora: Mônica Bezerra da Silva Fernandes  
 Orientador: Prof. Dr. Yûki Mukai

Eu, Mônica Bezerra da Silva Fernandes, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, gostaria de agradecer sua disponibilidade em participar da presente pesquisa cujo objetivo principal é investigar as crenças, emoções e ações de duas professoras do Centro Interescolar de Línguas de Sobradinho (CILSob) acerca do desenvolvimento da produção oral em língua estrangeira (inglês), de uma de suas turmas, a partir de aulas desenvolvidas de forma remota. Importa destacar que o seu nome será mantido em sigilo como forma de garantir o anonimato das participantes.

### A. Informações pessoais

- 1) Nome/ Pseudônimo/ Idade.

---

- 2) Há quanto tempo você atua como professora na rede pública de ensino? E no CILSob?

---

- 3) Trabalhou e/ou trabalha em outra instituição lecionando inglês? Por quanto tempo?

---



---

### B. Perguntas relacionadas à turma

- 1) Qual o nível da turma que está lecionando? Há quanto tempo seus alunos estudam inglês no CIL?

---

- 2) Há quanto tempo você é professora da turma?

---

3) Por qual razão indicou a turma para que o estudo fosse realizado?

---



---



---

4) Por qual motivo você resolveu realizar aulas online com seus alunos e não apenas enviar atividades escritas?

---



---



---

5) Considerando que no CILSob não se adota livro didático, existe um tema definido a ser trabalhado nesse momento em que as aulas não acontecem de modo presencial ou você estabelece a sequência temática a ser realizada com os alunos a seu critério?

---



---



---

*C. Perguntas relacionadas à pesquisa*

Prezada professora, utilize uma das alternativas abaixo para responder os itens sinalizados com asterisco indicando, assim, seu grau de concordância ou discordância.

(1) Concordo totalmente

(2) Concordo

(3) Não consigo opinar

(4) Discordo

(5) Discordo totalmente

1) \* ( ) As atividades orais propostas a partir de temas despertam maior interesse de participação dos alunos. Justifique.

---



---



---

2) \*( ) É importante que os alunos repitam e pratiquem bastante para desenvolver a produção oral durante as aulas remotas.

3) \*( ) Os alunos conseguem compreender e executar as atividades orais propostas mesmo durante as aulas remotas sem maiores dificuldades.

4) \*( ) Os alunos se sentem à vontade para falar sem a preocupação de cometer erros.

- 5) \* ( ) O desenvolvimento da produção oral dos alunos corresponde às minhas expectativas. Justifique.

---

---

---

- 6) \* ( ) Os alunos têm as mesmas oportunidades de participação oral nas aulas remotas como nas presenciais, interagindo com colegas e a docente.

- 7) \* ( ) As aulas online limitam o aprimoramento oral dos discentes. Justifique.

---

---

---

- 8) Como você se sente promovendo a oralidade por meio do ensino remoto?

---

---

---

- 9) Que sentimento(s) você usaria para descrever ter que atuar como professor nesse período tão particular e difícil de pandemia da Covid-19?

---

---

---

- 10) Como você se sente para criar todas as atividades que executa com seus alunos, em particular as com foco no aprimoramento da produção oral?

---

---

---

- 11) Na sua opinião, que fatores emocionais podem influenciar a atuação oral dos aprendizes durante as aulas realizadas remotamente?

---

---

---

- 12) Que ações você busca desenvolver durante as aulas online visando maior participação oral dos estudantes? Justifique.

---

---

---



- 13) Para que os alunos melhorem o desempenho oral, como você espera que eles ajam durante as aulas remotas? Justifique.

---

---

---

- 14) Quando os alunos cometem um erro de pronúncia e/ou gramatical, em que momento você os corrige?

---

---

---

- 15) \* ( ) Sempre insisto para que os estudantes usem a língua inglesa durante as aulas online e evitem usar a língua materna.



## APÊNDICE E - ENTREVISTA



Universidade de Brasília – UnB  
Instituto de Letras – IL  
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET  
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PPGLA  
Pesquisadora: Mônica Bezerra da Silva Fernandes  
Orientador: Prof. Dr. Yûki Mukai

### **ROTEIRO DA ENTREVISTA REALIZADA COM A PROFESSORA PARTICIPANTE SOFIA**

- 1) Como você percebe o rendimento dos discentes após esses dois semestres de aula remota em que você atuou como professora da turma?
- 2) Como tem sido o envolvimento e o comparecimento dos discentes durante as aulas remotas?
- 3) Como você avalia a frequência e a duração das aulas online?
- 4) No questionário você mencionou que promover a oralidade por meio do ensino remoto tem sido desafiador. Você pode apontar alguns aspectos, que na sua opinião, potencializam e outros que dificultam o aprimoramento oral dos estudantes no atual contexto de aprendizagem?
- 5) Ao ser questionada sobre que sentimentos você usaria para descrever ter que atuar como professora nesse período tão atípico, sentimentos como ansiedade, tensão (devido às incertezas) e, muitas vezes frustração foram mencionados. Fale-me um pouco mais sobre isso.
- 6) Que ações você busca realizar durante as aulas para que os alunos participem oralmente?
- 7) Como tem sido sua rotina de trabalho tendo que preparar todas as atividades, em especial, as que focam na produção oral? Todas as atividades realizadas são postadas na plataforma?

## APÊNDICE F - ENTREVISTA



Universidade de Brasília – UnB  
Instituto de Letras – IL  
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET  
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PPGLA  
Pesquisadora: Mônica Bezerra da Silva Fernandes  
Orientador: Prof. Dr. Yûki Mukai

### **ROTEIRO DA ENTREVISTA REALIZADA COM A PROFESSORA PARTICIPANTE DULCE**

- 1) Como você percebe o rendimento dos discentes após esses dois semestres de aula remota em que você atuou como professora da turma? Ter estado com eles durante todo o ano favoreceu o desenvolvimento oral de seus alunos?
- 2) Como tem sido o envolvimento e o comparecimento dos discentes durante as aulas remotas?
- 3) Por que você optou por realizar jogos com os alunos durante todas as aulas online?
- 4) Como você avalia a frequência e a duração das aulas online?
- 5) No questionário você mencionou discordar da importância dos alunos repetirem e praticarem bastante para desenvolver a produção oral durante as aulas online. Você pode falar um pouco mais sobre isso?
- 6) Que sentimentos você usaria para descrever atuar como docente nesse período de pandemia e o resultado oral apresentado pelos discentes a partir das aulas realizadas online?
- 7) Que ações você busca realizar durante as aulas para que os alunos participem oralmente?
- 8) Como tem sido a sua rotina de trabalho tendo que preparar todas as atividades, em especial as que focam na produção oral? Todas as atividades realizadas são postadas na plataforma?

## APÊNDICE G - NOTAS DE CAMPO DA PROFESSORA DULCE



Universidade de Brasília – UnB  
 Instituto de Letras – IL  
 Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET  
 Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PPGLA  
 Pesquisadora: Mônica Bezerra da Silva Fernandes  
 Orientador: Prof. Dr. Yûki Mukai

### NOTA DE CAMPO Nº 1

**Professora: Dulce**

**Data da gravação da aula: 06/08/2020**

**Duração: 51 min**

A professora inicia a aula compartilhando um jogo intitulado “*Jeopardy Game*” com os alunos e explica como ele deve ser jogado. O jogo tem 4 colunas e o aluno precisa escolher a pontuação de cada coluna que vai de 10 a 40 pontos e responder o que é solicitado em cada item. A docente lembra que é uma revisão contendo pontos que já foram abordados e postados na plataforma *Google Classroom*. Na primeira coluna, os itens são sobre entretenimento; na segunda, presente contínuo; na terceira, sintomas e prevenção da COVID-19; e na última coluna, partes do corpo.

A todo momento a professora estimula a participação dos alunos, corrige-os sempre que cometem algum desvio gramatical ou de pronúncia e os elogia. Quando necessário, ela pede a todos que repitam o vocabulário (por exemplo, palavras sobre as partes do corpo e os sintomas da COVID). Ela relembra como usar o presente contínuo e sempre insiste com os alunos para que falem em inglês. Sempre os ajuda a dizerem o que gostariam na língua-alvo.

A docente vai selecionando os alunos um a um para que todos participem do jogo. Ela usa a língua inglesa durante praticamente toda a aula e, quando um aluno não consegue responder, ela pergunta se algum outro poderia ajudar.

Após o jogo, a docente faz um ditado com cinco frases utilizando um áudio que tratava da mesma temática do jogo. Ela repete as frases várias vezes, mas os alunos têm dificuldade para compreender. As frases eram: 1) The COVID-19 pandemic is a problem at present; 2) People are wearing facial masks; 3) They are washing the hands; 4) They are using alcohol gel; and 5) Students are not going to school.

Ela pergunta se estava difícil e os alunos dizem que mais ou menos. Na sequência, seleciona alguns alunos para que eles falem as frases que escreveram. Quando um aluno diz

não saber e não consegue responder, ela pede ajuda a um outro aluno e conclui projetando a frase escrita corretamente. A professora se despede e pede que eles continuem fazendo as atividades da plataforma.

Alguns problemas com a tecnologia foram observados. Uma aluna sai da aula e a professora comenta ter sido provavelmente por problema de internet. Em um outro momento, o microfone de outra aluna não funciona e ela é orientada por Dulce a tirar qualquer dúvida pelo *chat*, o que a impede de participar oralmente. Barulhos externos de pessoas falando e ruídos de televisão são perceptíveis quando os discentes abrem os microfones para participar.

## NOTA DE CAMPO Nº 2

**Professora: Dulce**

**Data da gravação da aula: 20/08/2020**

**Duração: 60 min**

A professora inicia a aula explicando que os alunos terão um jogo revisando o conteúdo que já haviam estudado. São projetados dois quadros num *slide*, sendo um azul e outro marrom com vários números. Dulce destaca que o vencedor será aquele que encontrar primeiro um diamante que está em alguns dos números. Metade dos alunos jogam num quadro e metade no outro. Os itens ocultos versam sobre entretenimento na pandemia, sintomas e prevenção da COVID-19, adjetivos para descrever músicas, partes do corpo e órgãos, presente contínuo e preferência musical.

Logo de início um aluno encontra o diamante, mas Dulce solicita que os alunos continuem realizando o jogo, oportunizando momentos de prática oral. Sempre solicita a repetição de vocabulário para que os aprendizes pratiquem pronúncia, além de insistir para que usem a língua inglesa. Quando algum aluno apresenta dificuldade, a docente requisita a ajuda de um outro colega de turma. Sempre vai lembrando aspectos que julga importantes como, por exemplo o uso de *wear*, *use* e o significado de *boring*. Os *slides* utilizados no jogo apresentam perguntas e imagens, o que julgamos facilitar a compreensão discente.

Na sequência, Dulce explica que os alunos ouvirão vários trechos de música e deverão escrever os adjetivos que as descreve, como: *upbeat*, *catchy*, etc. Após a audição de cada parte, pede que os discentes revelem que adjetivos escreveram. O clima da aula é bem descontraído.

O passo seguinte seria apresentar os vídeos das músicas, mas o som falha. Uma aluna saiu porque seu celular travou. Em alguns momentos, pareceu que os alunos não ouviam bem e por isso demoravam ou não respondiam aos questionamentos. Uma aluna revela não conseguir

retornar para participar da aula e a docente avisa para que ela não se preocupe, pois provavelmente o problema é na plataforma.

### **NOTA DE CAMPO Nº 3**

**Professora: Dulce**

**Data da gravação da aula: 10/09/2020**

**Duração: 59 min**

A professora explica que estava doente e que só pode retornar com aulas síncronas neste dia (já é o segundo bimestre do ano de 2020) e por isso fará uma revisão dos conteúdos estudados no semestre anterior. Ela partilha na tela com os alunos um jogo, composto por 4 colunas com quatro itens cada. Eles podem escolher a pontuação que quiserem cuja escala vai de 10 a 40 pontos em cada coluna. O vencedor será aquele que computar a maior pontuação. As colunas estão assim dispostas: Na 1ª *Kinds of music*; na 2ª *Adjectives to describe music*; na 3ª *Parts of the body / COVID 19 symptoms*; e na 4ª *Entertainment during the pandemic*.

Dulce insiste para que os alunos sempre façam uso da inglesa e os ajuda o tempo todo. Quando eles falam em português, ela traduz para o inglês e pede que eles repitam para praticar. Todos os itens disponíveis para escolha, no jogo, são ilustrados e alguns, como no caso das músicas, também possuem os áudios para que os discentes identifiquem se são: *pop music*, *classic music*, *hip hop*, etc. Quando os alunos não lembram ou não conseguem responder algo, a docente os encoraja a tentar, pede ajuda de um outro colega e sempre os auxilia, sempre os corrigindo, quando necessário.

Como alguns alunos são mais participativos que outros, a professora vai selecionando os alunos para que ninguém fique sem participar oralmente da atividade. Na atividade seguinte, a participante de pesquisa mostra 10 alternativas contendo frases para corrigir, ou respostas para que os alunos formulem as perguntas referentes às mesmas. Ao escolherem um número, sentenças como: *Melaine likes reggae*; *Lisa and Beth doesn't like country music*, aparecem. Os alunos sentem bastante dificuldade para executar a atividade e Dulce vai revendo aspectos gramaticais e os auxiliando. Após a participação discente, a docente sempre apresentava nos *slides* as frases corretas para que eles pudessem checar.

Algumas vezes, os alunos não ouviam bem e não respondiam às solicitações da professora. Dois alunos comentaram não terem participado do jogo e Dulce se desculpa, alegando que ao partilhar a tela, não consegue visualizar o nome dos aprendizes que entram posteriormente.

**NOTA DE CAMPO Nº 4****Professora: Dulce****Data da gravação da aula: 03/12/2020****Duração: 60 min**

A primeira atividade proposta é um ditado. Inicialmente, Dulce pede que os alunos chequem o som que está muito alto e eles não estão entendendo. Demora um pouco para que a professora resolva o problema. O ditado revisa tipos de filme e adjetivos. São doze itens e alguns não são fáceis de compreender, pois o som não está claro. Após alguns ajustes, ela recomeça para que os alunos ouçam novamente. Os itens tocados são: 1) *A horror film*; 2) *Boring*; 3) *A comedy*; 4) *Funny*; 5) *Weird*; 6) *A musical*; 7) *Unforgettable*; 8) *An action film*; 9) *A science fiction film*; 10) *Silly*; 11) *Violent*; e 12) *A drama*.

As frases ou palavras são tocadas várias vezes para que os alunos escrevam e, no final, ela toca novamente para que os estudantes confirmem o que escreveram. Os alunos, individualmente, falam o que escreveram. Feito isso, todos repetem individualmente praticando pronúncia e palavras como *unforgettable – weird - horror film* são reforçadas.

Na atividade seguinte, a professora mostra um jogo que vai do *Start* até o *Finish*. No percurso tem números. Os itens estão relacionados a filmes e contém uma dica ou explicação para facilitar que os alunos respondam (Ex.: *What is the word? - A very successful film = Blockbuster*. Dulce traduz o que vem a ser *very successful*, pois os alunos não entenderam. Em outros momentos, aparecem trechos de filmes para que eles assistam e respondam como: *What kind of film is this? It's a musical*. O áudio não está bom.

Os alunos não parecem ficar constrangidos para falar, mas em certos momentos usam o português e a professora os ajuda a falar em inglês. O jogo continua com um outro tabuleiro. Como a aula está próxima do fim, Dulce avisa que só trabalharão os primeiros sete itens do jogo. Para concluir, todos os alunos respondem à pergunta: *What's your favorite kind of movie? Why?*

Na segunda parte do jogo, as imagens estavam congelando. Uma aluna avisa não ter participado da atividade e Dulce se desculpa e avisa que, ao partilhar a tela, não visualiza o nome dos alunos que entram na sala posteriormente. Na hora que uma outra discente abre o microfone, ouvimos voz de fundo falando alto. Um aluno sai com dezessete minutos de aula e não retorna e outro sai antes do término, pois alega ter aula de espanhol.



**NOTA DE CAMPO Nº 5****Professora: Dulce****Data da gravação da aula: 07/01/2021****Duração: 60 min**

A professora cumprimenta os alunos e pede que eles aguardem para que ela possa partilhar a tela. Ela projeta um tabuleiro com 28 itens que abordam o que eles vêm estudando. Dulce explica que eles encontrarão perguntas para responder, respostas para formular perguntas, frases para corrigir ou uma pergunta para organizar (*What is the adjective to describe films?/ Does / Beth / Who/ with / films / watch/?- Who does Beth watch films with?/ Peter love to watch action films in the cinema*). A atividade de formular perguntas não é fácil para os aprendizes.

A docente pede para que os alunos leiam o que aparece escrito nos *slides* antes de responderem e vai explicando o que é necessário, como fez reforçando o significado de *fun* e *funny*. Ela faz uso de um quadro branco onde escreve vários exemplos para auxiliar a compreensão dos discentes. Dulce sempre fala em inglês e solicita que os alunos façam o mesmo. Quando um aluno não sabe a resposta, ela pede a ajuda de outro estudante, retorna naquele que teve dificuldade e, por fim, projeta as respostas corretas. Para se certificar que os alunos sabem o significado de algumas palavras, ela pergunta por exemplo, *What does scary mean in Portuguese?*

Também aparecem na atividade trechos de filmes para que sejam identificados e vocabulários que remetem ao natal (Ex.: *Romance, Animation/ bell, Santa Claus, stocking...*). Quando a professora seleciona um discente e ele não responde, logo chama outro para manter o ritmo da aula. A aula é concluída com professora avisando que na próxima semana verão mais atividades cujo intuito é auxiliá-los com as dificuldades detectadas nas atividades escritas. Às vezes os alunos esquecem o microfone ligado e aparecem outros sons de pessoas falando, rindo e também assovio muito alto.

**NOTA DE CAMPO Nº 6****Professora: Dulce****Data da gravação da aula: 14/01/2021****Duração: 60 min**

A professora informa que a 1ª atividade a ser realizada é um ditado. Ela solicita que os alunos peguem papel e caneta para que tomem nota das 10 frases. Ela dita usando um áudio e

não com a sua voz (Ex: *I don't like Western movies./ I hate silent movies./ Mary goes to the cinema on Sundays/ Marry Christmas ...*). O áudio é repetido várias vezes para que os alunos consigam entender. Todas as frases revisam o conteúdo sobre filmes e natal. Ao final, ela repete todas as frases para que os alunos chequem o que escreveram. Durante a correção, a docente pede que cada aluno leia a frase que escreveu e, em seguida, projeta a frase escrita para que os alunos façam as correções. Os discentes conseguiram entender muitas frases.

No próximo exercício, os alunos precisam escolher uma das letras que vão de A a T, tendo um minuto para responder à pergunta que aparece. Por vezes, antes mesmo que os alunos respondam, Dulce dá um exemplo para ajudá-los. Para gerar alguma interação entre os discentes, pede que eles façam a pergunta que responderam a um outro colega para que ele também responda (Ex: *What kind of movie do you never watch?/ What kind of film do you hate? Why?/ What kind of movie do you like?*). As perguntas abordam verbos no presente, advérbio de frequência, adjetivos, vocabulário sobre filmes, etc. Por vezes os alunos se voluntariam para também responder as perguntas dos colegas.

Em determinado momento, a mãe de um dos alunos aparece rindo e falando alto e um dos filhos fala para ela que eles estão em aula e desliga o som. Outra aluna se queixa por não ter ouvido bem as frases do ditado, não sendo possível, assim, escrevê-las. A professora encerra lembrando que os alunos precisam rever os conteúdos e que a qualquer momento podem tirar dúvidas.

## APÊNDICE H - NOTAS DE CAMPO DA PROFESSORA SOFIA



Universidade de Brasília – UnB  
 Instituto de Letras – IL  
 Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET  
 Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PPGLA  
 Pesquisadora: Mônica Bezerra da Silva Fernandes  
 Orientador: Prof. Dr. Yûki Mukai

### NOTA DE CAMPO Nº 1

**Professora: Sofia**

**Data da gravação da aula: 19/08/2020**

**Duração: 53 min**

A professora começa a aula mencionando que farão uma revisão sobre partes do corpo e relembra que, anteriormente, os alunos fizeram atividades sobre esse assunto e também assistiram a um vídeo. Sofia partilha alguns *slides* com o título “*Covid-19 and parts/organs of a human body*”. Reaviva que no começo do semestre estudaram tipos de entretenimento, entretenimento na pandemia e como a Covid-19 pode atacar alguns órgãos do corpo humano.

Ao projetar os *slides*, Sofia reforça a pronúncia de órgãos como cérebro, rins, coração, fígado, pulmões, intestinos, etc. Em seguida, pergunta como cada órgão é falado em inglês para que os discentes pratiquem pronúncia, sempre elogia a participação de todos e os corrige quando necessário, sem cobrar que repitam corretamente após sua fala. Antes de passar para o *slide* seguinte, ela pergunta a todos como se diz a palavra ou palavras que constam no *slide*.

No momento seguinte, são revistos alguns sintomas da Covid-19 como febre, dor de cabeça, tosse, nariz escorrendo, entre outros. Sofia reforça o significado e pronúncia das palavras antes de solicitar a repetição dos estudantes. Os últimos *slides* versam sobre ações de como se proteger do coronavírus de que são exemplos usar máscara, lavar as mãos, não tocar o rosto e olhos. Dando continuidade, as palavras aparecem ou frases aparecem desorganizadas e precisam ser arrumadas.

Sofia faz uso majoritariamente da língua inglesa durante a aula. Finaliza pontuando que o objetivo desta aula foi revisar o conteúdo das atividades que já estavam postadas.

### NOTA DE CAMPO Nº 2

**Professora: Sofia**

**Data da gravação da aula: 29/10/2020**

**Duração: 31 min**

A professora comenta que estão iniciando um novo semestre (2º/2020) e que, nesta aula, falarão de um feriado muito celebrado nos Estados Unidos, o *Halloween*. Sofia informa sobre a origem, o dia que é celebrado, o que as crianças fazem, como são as decorações e quais os símbolos que remetem a este dia. Para que os alunos identifiquem os símbolos desta data, a docente traz um vídeo, mas não consegue passá-lo por falha na plataforma. Passa então a projetar *slides* com os símbolos (Ex: *cat, witch, broom, mummy, scarecrow, skeleton...*).

Todos os alunos praticam a pronúncia das palavras e são avisados de que tudo está disponível na plataforma, inclusive atividades escritas para serem feitas. Na sequência, solicita a realização de uma atividade diferenciada em que os discentes acessarão o *website* disponibilizado para a criação de um avatar que, quando pronto, deverá ser enviado por WhatsApp ou pela plataforma. Para melhor compreensão dos alunos, explica em português. Encerra a aula lembrando que todo o conteúdo trabalhado está na plataforma podendo ser revisado a qualquer momento.

Além de não conseguir mostrar o vídeo inicial, Sofia saiu durante a aula para reconectar a internet que não estava boa.

### **NOTA DE CAMPO Nº 3**

**Professora: Sofia**

**Data da gravação da aula: 05/11/2020**

**Duração: 48 min**

A professora informa aos alunos que nesta aula revisarão como se apresentar. Inicialmente é projetado um *slide* com quatro perguntas que são todas explicadas, inclusive com respostas escritas na tela, embora os alunos provavelmente já as conheçam (*What's your name?/ How old are you?/ Where do you live?/ What do you like?*). Por vezes, algum aluno responde à pergunta digitando e não o faz oralmente. Quando cometem algum erro, Sofia corrige e dá sequência sem cobrar a repetição correta. Para responder à 4ª pergunta, Sofia apresenta várias atividades que, provavelmente, os discentes gostem de realizar para exemplificar (Ex: *fly a kite / watch videos / read / play on my cellphone/ surf the web, etc.*).

Dando sequência, a docente projeta o avatar que ela criou com a frase “*My name is...*”. Solicita que os discentes entrem no *Jamboard*, para escreverem as frases sobre eles. A

professora os ajuda para que as frases fiquem corretas e vai organizando a disposição das mesmas no quadro interativo. Sofia comenta que os alunos gostam de usar o *Jamboard*.

Para a aula seguinte, a docente passa duas atividades e as explica em português. Na 1ª, terão que entrar no *pedlet* da turma e encontrar o avatar que haviam criado para que completem com suas informações pessoais. Já na 2ª, gravarão um áudio com as informações escritas e enviarão à docente por *WhatsApp* ou no *Vocaroo* e pontua que todas as informações acerca da atividade estão postadas na plataforma.

Em certos momentos, a professora pede que os discentes repitam o que haviam falado, pois não os escuta muito bem. Quase no fim da aula, uma aluna comentou com a professora que não conseguia acessar o site disponibilizado para realizar a atividade de aula.

#### **NOTA DE CAMPO Nº 4**

**Professora: Sofia**

**Data da gravação da aula: 12/11/2020**

**Duração: 31 min**

Dando continuidade às apresentações pessoais iniciadas na aula anterior, Sofia projeta um *slide* com a informação “*Time to speak*” para que os alunos falem de si mesmos. Após a conclusão dessa atividade, a professora destaca que vão estar tratando de um assunto novo que é cinema e inicia com a seguinte pergunta “*What’s your favorite movie?*”. Explica a pergunta dando vários exemplos possíveis de respostas e acresce que, caso não gostem de filmes, os estudantes poderão falar de séries, programas de televisão, dentre outros. Faz a pergunta a todos os alunos e os deixa livres para digitar as respostas caso não queiram falar.

Dando continuidade, pede que todos os alunos entrem no *Jamboard* para que escrevam suas respostas orais. Ela partilha um link para que os alunos acessem. Cada um digita suas respostas que a docente organiza em um tipo de adesivo colorido. A professora avisa que vai sair da aula por alguns minutos e quando retorna, elogia a produção dos aprendizes. Sofia fala em inglês a maior parte da aula e os corrige sempre que preciso, sem cobrar deles a repetição correta.

Na sequência, a participante de pesquisa projeta oito palavras relacionadas a filmes como: *trailer*, *dubbed*, *subtitles*, etc. e solicita que os alunos as relacionem às definições que serão apresentadas (Ex: *The preview of a movie = TRAILER*), e pede que repitam cada uma para treinar a pronúncia.

Como tarefa de casa, pede que no *padlet* os alunos acrescentem a informação sobre o filme favorito deles ao seu avatar. Ainda acresce que os mesmos devem procurar o trailer no *youtube* do respectivo filme e postar junto com *emojis* que também o representem. Faz uma demonstração contendo todos os detalhes para que os alunos não fiquem com dúvidas e informa que continuarão falando acerca de filmes na próxima aula.

## **NOTA DE CAMPO Nº 5**

**Professora: Sofia**

**Data da gravação da aula: 19/11/2020**

**Duração: 44 min**

A aula tem início com Sofia projetando uma imagem de cinema e explica que vão aprender a dizer várias coisas que aparecem em inglês como *seat, audience, 3D glasses, box office, tickets, snacks, popcorn, soda, candy, potato chips*, etc. À medida que explica o significado e ensina a pronúncia, cobra a repetição dos alunos, perguntando “*How do you say..... in English?*” A professora sempre elogia a participação dos estudantes e, quando julga relevante, usa português para explicar alguma coisa.

Para reforçar o vocabulário aprendido, os discentes entram no *Jamboard* e precisam organizar várias letras para formar as palavras que remetem a cinema. Sofia tece elogios ao trabalho dos alunos. Para concluir a aula, projeta uma gravura onde é preciso encontrar seis palavras que têm relação com cinema. Avisa que vai sair da aula por alguns minutos, mas logo retorna. Sempre que um aluno abre o microfone para participar, ouvimos música ao fundo.

## **NOTA DE CAMPO Nº 6**

**Professora: Sofia**

**Data da gravação da aula: 26/11/2020**

**Duração: 59 min**

A aula começa com a docente revisando vocabulário que os alunos haviam aprendido sobre filmes e revela que hoje aprenderão sobre tipos de filme. No *slide* aparecem as palavras: *Horror, Action, Science fiction, Drama, Musical*, entre outras. Sofia faz uso da língua-alvo durante quase toda a aula, mas por vezes utiliza a língua materna para realizar esclarecimentos. Todas as palavras são repetidas individualmente pelos alunos praticando, assim, a pronúncia.

Praticando o presente simples, a professora enfatiza como responder algumas perguntas utilizando *I, He, She*. Um *slide* é projetado com vários exemplos. A docente avisa que vai sair

para checar a conexão e retorna em minutos. Questiona cada aluno quanto ao seu filme preferido e também aquele que não gostam. Os alunos não a estão ouvindo bem e ela conecta vários microfones diferentes ao seu computador para ver se o problema é solucionado. Às vezes, ela mesmo não ouve os alunos. Em dados momentos, responde à algumas perguntas feitas em português pelos estudantes falando em inglês.

Sofia partilha os avatares dos alunos para que eles o arrastem até a alternativa que responderiam usando *I like e I hate*, revelando suas preferências no que diz respeito a filmes. Pede que, em casa, eles entrem no *padlet* e adicionem tais informações junto aos seus avatares.

### **NOTA DE CAMPO Nº 7**

**Professora: Sofia**

**Data da gravação da aula: 03/12/2020**

**Duração: 44 min**

Nesta aula, o assunto abordado continua sendo filmes. A docente apresenta num *slide* com vários adjetivos que remetem a filmes e sua definição em inglês (*FUNNY= A film that makes you laugh. / INTERESTING = A film that makes you pay attention. / SCARY= A film that makes you be afraid...* ). A professora explica tudo bem detalhadamente e após solicita a repetição dos alunos para que pratiquem o vocabulário focado.

Posteriormente, partilha um link para que os discentes acessem para executar um *quizz* praticando o conteúdo. Eles possuem uma frase e precisam escrever o adjetivo correspondente (Ex: *The movie Donnie Darko is very strange. It's the same as saying the movie is WEIRD*). Um total de dez itens são disponibilizados durante a atividade. Sofia elogia a participação de todos e mostra um *score* de participação desta atividade individual. Conclui avisando que na aula seguinte trabalharão com verbos no presente e também praticarão perguntas e respostas.

A docente precisou sair para reconectar a internet no decorrer da aula, visto não estar funcionando bem. Um aluno pontua que não teve uma boa pontuação na atividade realizada, pois sua internet está muito lenta.

### **NOTA DE CAMPO Nº 8**

**Professora: Sofia**

**Data da gravação da aula: 10/12/2020**

**Duração: 36 min**

A aula tem início com a professora informando que revisarão o presente simples, pois vários alunos apresentaram dificuldade em elaborar frases ou escrever fazendo uso deste tempo verbal. Projeta um *slide* com a frase “*It’s time to review*”. No seguinte, aparece a pergunta “*What’s your favorite kind of movie? Why?*”. Exemplifica com a frase “*I like Science fiction movies because they are interesting*”. Continua enfatizando como deve ser respondido com outras pessoas como: *I like comedies. / They like action films. / He likes drama films...* Em poucos momentos faz explicações em português e questiona se os alunos estão com dúvidas.

Passa a trabalhar com sentenças na negativa, partindo da questão: *What kind of movie don’t you like? Why?* Reforça como responder com diversas pessoas do singular e plural. Para praticar o que revisaram, a docente pede que os discentes acessem um *link* para que executem um *quizz*. Sofia acompanha a realização da atividade e, por fim, revela a classificação dos alunos de acordo com a participação que tiveram. Nesta aula, não houve praticamente a participação oral dos aprendizes.

## **NOTA DE CAMPO Nº 9**

**Professora: Sofia**

**Data da gravação da aula: 14/01/2021**

**Duração: 29 min**

A participante Sofia informa que verão novo vocabulário referente a filmes e que todo o material já está na plataforma. Inicia a apresentação através de *slides* que apresentam frases como: *Chick flick = A romantic movie girls usually like. PIC = Movie or film, ROMCOM = Abbreviation oof romantic comedy, etc.* A docente vai acrescentando informações e pede sempre que os alunos repitam as palavras para praticarem a pronúncia.

Para concluir a aula, a professora preparou um jogo (*tic-tac-toe*) e explica que ela vai dividi-los em duplas para que joguem como no jogo da velha, onde eles têm uma palavra ou definição e precisa marcar a correspondente. Por vezes, explicou em português para facilitar a compreensão. Sofia se retira por alguns minutos e ao retornar acompanha os meninos fazendo a atividade e os elogia.